CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Rapport annuel

SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION
2001-2002

LA GOUVERNE DE L'ÉDUCATION
priorités pour les prochaines années

Québec

Vous pouvez consulter ce rapport annuel
sur le site Internet du Conseil supérieur de l'éducation :
www.cse.gouv.qc.ca

sur demande au Conseil supérieur de l'éducation :

> par téléphone : (418) 643-3851 (boîte vocale)

> par télécopieur : (418) 644-2530

> par courrier électronique :
panorama@cse.gouv.qc.ca

> par la poste :
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Sainte-Foy (Québec) G1V 5B2

Vous pouvez consulter ce rapport annuel
sur le site Internet du Conseil supérieur de l'éducation :
www.cse.gouv.qc.ca

sur demande au Conseil supérieur de l'éducation :

- par téléphone : (418) 643-3851 (boîte vocale)
- par télécopieur : (418) 644-2530
- par courrier électronique :
  panorama@cse.gouv.qc.ca
- par la poste :
  1175, avenue Lavigerie, bureau 180
  Sainte-Foy (Québec) G1V 5B2

103-03401/

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION
2001-2002

LA GOUVERNE DE L'ÉDUCATION
priorités pour les prochaines années

Québec

MADAME LOUISE HAREL
PRÉSIDENTE DE L'ASSEMBLÉE NATIONALE
HÔTEL DU GOUVERNEMENT
QUÉBEC

Madame la Présidente,

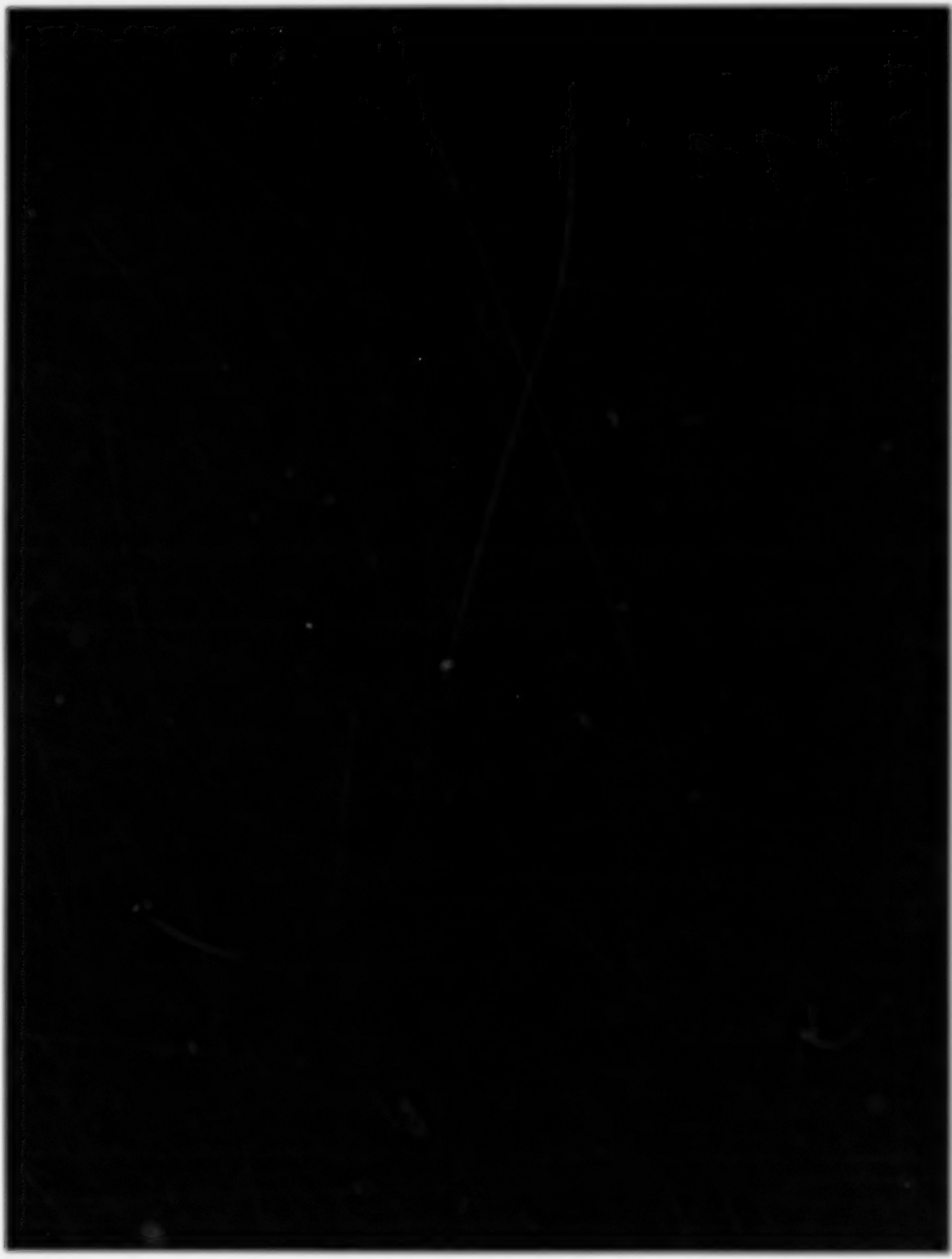
Conformément à la Loi (L.R.Q., c. C-60, article 9, alinéa c), je vous transmets le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation pour l'année 2001-2002.

Je vous prie d'agréer, Madame la Présidente, l'expression de mes sentiments distingués.

Le ministre d'État à l'Éducation et à l'Emploi,

Sylvain Simard

Québec, décembre 2002



[redacted]

[redacted]

[redacted]

[redacted]

Monsieur le Ministre,

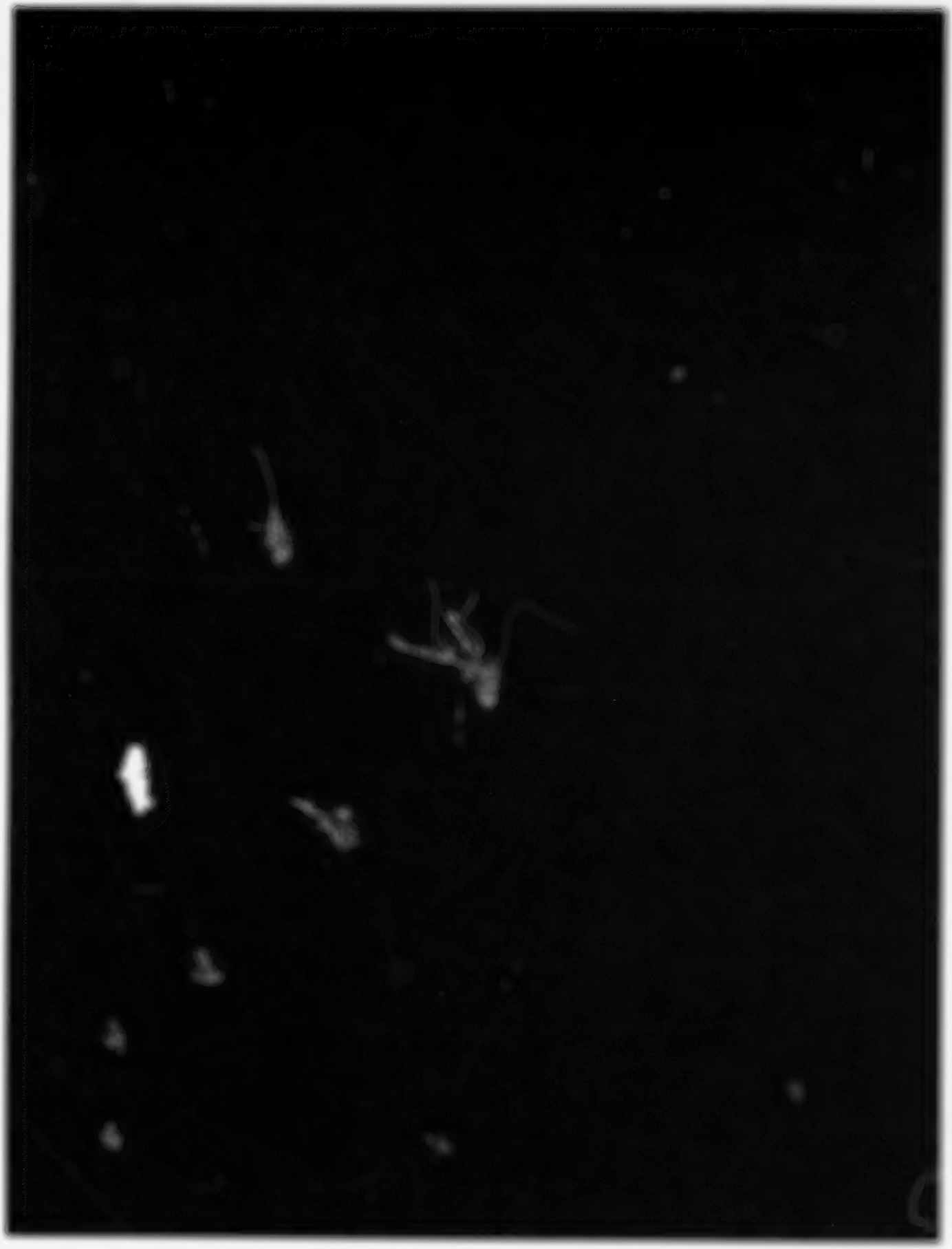
Conformément à la loi (L.R.Q., c. C-60, article 9, alinéa 4), je vous présente le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation pour l'année 2001-2002.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de mes sentiments distingués.

Le président,

[redacted]

Sainte-Foy, novembre 2002



Le Conseil a confié la préparation de ce rapport annuel à un comité composé de :

SUZANNE GIRARD

Présidente du comité
Directrice, Développement des stratégies d'affaires
Banque nationale du Canada

CLAIRE-ANDRÉE CAUCHY

Étudiante en communication
Université du Québec à Montréal

CLAUDE CORBO

Professeur de science politique
Université du Québec à Montréal

MARTINE COUTURE

Membre du Conseil
Directrice adjointe
Centre de formation professionnelle
Riverside Park
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

BRUNILDA D'AMICO

Membre du Conseil
Directrice du programme de maîtrise en étude du développement de l'enfant
Professeure agrégée
Université Concordia

JOHANNE DESCHAMPS

Directrice
Service de l'éducation
Fédération des travailleurs et des travailleuses du Québec

PIERRE HARRISON

Membre du Conseil
Directeur des études
Cégep du Vieux Montréal

CAROL PARÉ

Directeur général de commission scolaire à la retraite

LAURIANNE TURCOTTE

Enseignante
École Des Cimes
Commission scolaire des Premières Seigneuries

SUZANNE MAINVILLE

Coordonnatrice du comité

COORDINATION :

Suzanne Mainville

RÉDACTION :

Suzanne Mainville,
Coordonnatrice du comité,

Francesco Arena,
Directeur des études
et de la recherche

RECHERCHE :

Suzanne Mainville, Hélène Bergeron, Suzanne Bouchard, Francine D'Ortun, et Hélène Pinard,
agentes de recherche ;

Mélanie Julien et Bruno Bérubé,
techniciens en recherche, enquête et sondage ;

ainsi que la collaboration de André Lemelin, Arthur Mansolais et Louis Pelletier, consultants.

SOUTIEN TECHNIQUE :

au secrétariat :
Jocelyne Mercier,

à la documentation :
Patricia Rahel,
Francine Vallée,

à l'édition :
Michelle Caron,
Marie Mercier,

à la révision linguistique :
Sylvain Laroxe.

CONCEPTION GRAPHIQUE :

Bleu outremer design graphique

Rapport adopté à la 513e réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 18 octobre 2002.

ISBN : 2-550-40174-3

Dépôt légal :
Bibliothèque nationale du Québec, 2002.
Bibliothèque nationale du Canada, 2002.

Le générique masculin est utilisé dans le seul but d'alléger le texte.

La reproduction est autorisée à condition de mentionner la source.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE 1

CHAPITRE 1
DES ACQUIS AUX NOUVEAUX DÉFIS 3

Introduction 3

1. Finalités sociales et valeurs de l'éducation : des balises pour l'action 4

1.1. Les finalités sociales 4

1.2. Les valeurs essentielles de l'éducation 5

1.3. Les fonctions de l'État en éducation 7

1.4. En bref 9

Tableau synthèse 10

2. Le chemin parcouru depuis les années 1980 11

2.1. La scolarisation de la population québécoise 12

2.2. L'accès des jeunes aux études et à un diplôme 13

2.3. Les résultats des jeunes Québécois aux épreuves internationales 17

2.4. En bref 18

3. Des tendances 18

3.1. La société du savoir 18

3.2. La mondialisation et l'ouverture sur le monde 20

3.3. Les tendances démographiques et les disparités régionales 21

3.4. Les besoins de main-d'œuvre qualifiée 22

4. De nouveaux défis 23

4.1. La réussite scolaire du plus grand nombre 23

4.2. Les cibles d'accès au diplôme 27

4.3. Les jeunes et leurs besoins diversifiés 29

4.4. L'adaptation aux besoins de la société 30

5. Des exemples de réformes de l'éducation 31

5.1. L'Ontario 32

5.2. L'Alberta 34

5.3. Les États-Unis 35

5.4. La Norvège 36

5.5. Le Québec 38

Conclusion 40

CHAPITRE 2
LES ORIENTATIONS ET LES PRIORITÉS DE L'ÉDUCATION 43

Introduction 43

ORIENTATION 1 :
Accroître la réussite scolaire des jeunes, telle qu'attestée par l'obtention d'un premier diplôme d'études secondaires (DES ou DEP) avant l'âge de 20 ans 45

1.1 L'importance de la réussite au secondaire 45

1.2 Les cibles d'accès au diplôme du secondaire 47

1.3 La réussite éducative 48

1.4 La réussite éducative adaptée aux capacités et aux besoins des personnes 49

Priorité 1 :
Assouplir l'architecture du système éducatif en diversifiant les cheminements vers la diplomation, afin de tenir compte des aspirations et des besoins différents des jeunes, notamment des 16 à 18 ans du secondaire 50

1.1 L'architecture de l'éducation obligatoire : la prééminence de la « voie royale » 50

1.1.1 Les cheminements scolaires officiels 50

1.1.2 Les cheminements scolaires réels 51

1.2 Un axe d'intervention : le développement d'une architecture multiforme et intégrée de formation professionnelle pour les jeunes 52

1.2.1 Un accès réel à une formation professionnelle valorisante pour les jeunes 52

1.2.2 L'articulation des filières de formation et l'élimination des impasses 53

1.2.3 La diversification des filières et des formes de formation pratique 54

1.2.4 Une préoccupation particulière pour les besoins des élèves de 16 à 18 ans 55

1.3 Un exemple de projet novateur : La Maison familiale rurale du Granit 57

Priorité 2 :
Mobiliser les forces de la communauté en maillant ses efforts au moyen d'un mécanisme local d'intégration des services destinés à l'ensemble des enfants,des jeunes et des familles, afin de faire de l'école un milieu de vie stimulant 57

2.1 Le maillage des services destinés aux enfants, aux jeunes et à leurs familles 59

2.2 Des actions qui s'imposent : la prévention dès la naissance et l'accompagnement des jeunes de 16 à 18 ans 60

2.2.1 La prévention auprès des enfants et de leurs familles 60

2.2.2 L'accompagnement des jeunes de 16 à 18 ans, une responsabilité collective 61

2.3 Un axe d'intervention : le développement de services intégrés offerts aux enfants, aux jeunes et à leurs familles 61

2.3.1 Des services davantage intégrés 61

2.3.2 Le développement d'un maillage institutionnel : une initiative locale à soutenir 62

2.3.3 L'école, un lieu privilégié pour offrir des services intégrés 63

2.4 Des exemples inspirants 64

Priorité 3 :
Préserver l'accessibilité à des services éducatifs de qualité sur tout le territoire du Québec 66

3.1 Les services éducatifs en région 66

3.1.1 Favoriser le développement des régions à faible densité de population 67

3.1.2 Soutenir financièrement l'offre de services éducatifs de qualité 68

3.1.3 Des axes d'intervention pour préserver l'offre et la qualité des services éducatifs 68

3.2 Le renouvellement du personnel scolaire 72

3.2.1 La planification des besoins de main-d'œuvre en éducation 72

3.2.2 La situation particulière des directions d'école 74

ORIENTATION 2 :
Assurer, en permanence, la pertinence et la qualité de la formation au regard du développement de la personne et de sa préparation à la vie citoyenne, en prenant en compte, de manière critique, les exigences changeantes de la société québécoise 75

Priorité 4 :
Établir un mécanisme assurant l'ajustement continu du curriculum aux exigences changeantes de la société, pour servir le développement intellectuel, culturel, social et professionnel des personnes aux différentes étapes de leur cheminement 77

1.1 Les mécanismes actuels de mise à jour des programmes d'études 77

1.2 Les commentaires du Conseil 80

1.3 Un axe d'intervention : la mise en place d'un mécanisme intégré de concertation et d'ajustement continu du curriculum 81

Priorité 5 :
Assurer, par la maîtrise de la langue commune et par la connaissance de son histoire et de son héritage culturel, l'appropriation et le développement continu de l'identité et des valeurs démocratiques de la société québécoise 82

2.1 Le français comme langue commune 82

2.2 Le vivre-ensemble : le défi de l'éducation à la citoyenneté 84

Priorité 6 :
Soutenir la capacité des collèges et des universités d'anticiper les changements marqués par la mondialisation et par la société du savoir, afin qu'ils accomplissent leur mission éducative 86

Priorité 7 :
Rendre davantage accessible la formation tout au long de la vie pour assurer le perfectionnement et le renouvellement intellectuel, culturel et social des diverses clientèles 91

Un axe d'intervention à l'échelle du système éducatif : la mise en place d'un dispositif concerté de veille éducative et de diffusion de l'innovation en éducation 93

Pour un système éducatif de pointe : consolider les actions en matière de veille, de soutien et de diffusion de l'innovation en éducation 94

Des exemples de mécanismes de diffusion de l'innovation 95

Conclusion 98

CONCLUSION GÉNÉRALE 99

BIBLIOGRAPHIE 101

Annexe 1 :
Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel du secteur des jeunes, selon l'ordre d'enseignement, la classe, le type de formation au secondaire, la langue d'enseignement et le réseau, en 2001-2002, pour l'ensemble du Québec 111

Annexe 2 :
Accès aux programmes conduisant aux différents diplômes 113

Annexe 3 :
Principales étapes de l'élaboration des programmes de formation professionnelle et technique ainsi que les intervenants qui y participent 115

LISTE DES TABLEAUX ET SCHÉMA

Tableau synthèse
Des balises pour une réflexion sur les orientations et les priorités de l'éducation 10

Tableau 1
Répartition de la population de 15 ans et plus selon le plus haut niveau de scolarité atteint, 1996. 12

Schéma 1
Le cheminement scolaire de 100 jeunes du même âge dans le système d'éducation du Québec, selon les résultats observés en 2000-2001 13

Tableau 2
Évolution de l'accès aux études à tous les ordres d'enseignement de 100 jeunes du même âge qui entrent à l'école au Québec, de 1982-1983 à 2000-2001. 14

Tableau 3
Évolution de l'accès à un premier diplôme à tous les ordres d'enseignement de 100 jeunes du même âge qui entrent à l'école au Québec, de 1975-1976 à 2000-2001. 15

Tableau 4
Classement des élèves de 15 ans du secondaire selon les résultats obtenus aux épreuves du Programme international pour le suivi des acquis (PISA) 2000, pour les pays et les provinces en tête de liste seulement. 17

Tableau 5
Évolution des emplois selon le plus haut niveau de scolarité atteint par les personnes qui les occupent, pour le Québec, l'Ontario et les autres provinces du Canada, en 1990 et en 2001 (en %). 19

Tableau 6
Évolution de l'accès à un premier diplôme du secondaire de 100 jeunes du même âge qui entrent à l'école au Québec, selon le sexe, de 1975-1976 à 2000-2001. 24

Tableau 7
Pourcentage des sortants du collégial qui obtiennent un DEC, selon l'année de la dernière inscription à l'enseignement ordinaire, toutes durées d'études confondues, de 1980-1981 à 1999-2000. 25

Tableau 8
Proportion des sortants de l'université qui obtiennent un grade, selon l'année de la dernière inscription, toutes durées des études confondues, de 1987-1988 à 1999-2000. 26

Tableau synthèse
Les orientations et les priorités de l'éducation pour les dix prochaines années 44

Tableau 9
Cibles pour 2010 de l'accès à un diplôme du secondaire de 100 jeunes du même âge qui entrent à l'école. 47

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le Conseil supérieur de l'éducation propose, dans le présent rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, des orientations et des priorités d'action pour les dix prochaines années, afin d'assurer la réussite éducative du plus grand nombre et l'ajustement continu de l'éducation aux besoins en évolution des individus et de la société québécoise. Le présent rapport s'inscrit dans le prolongement du rapport annuel 2000-2001, dans lequel le Conseil rappelle que l'éducation est un bien public, porteur de finalités sociales et de valeurs éducatives qui font largement consensus dans la société. Le système d'éducation doit maintenir l'accessibilité à une éducation de qualité à toute la population du Québec et assurer la réussite du plus grand nombre. Sa gouverne doit ainsi continuer à relever d'un processus de décision démocratique et politique dont seul l'État, pris au sens large de l'ensemble des institutions publiques, peut se porter garant au nom de la volonté commune de la population.

Il faut prendre acte des progrès accomplis par la société québécoise en matière d'éducation. Mais il faut aussi faire face aux nouveaux défis qui nous attendent. Les besoins des individus et de la société appellent la mise à jour et le renforcement du système d'éducation, ainsi qu'une redéfinition des fonctions de l'État et des responsabilités des partenaires de l'éducation. C'est pour relever plusieurs de ces défis que le gouvernement du Québec, après de larges consultations, dont celles des États généraux sur l'éducation, a mis en chantier une réforme et des politiques qui traversent tous les ordres d'enseignement. Parmi celles-ci, on notera le renouveau de l'enseignement collégial, la maternelle à temps plein pour les enfants de cinq ans, la réforme du primaire et du secondaire, la *Politique québécoise à l'égard des universités* et, enfin, la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Le Conseil souscrit, certes, aux réformes en cours dans la mesure où elles conduiront à un système d'éducation plus attentif aux besoins des personnes et de la société. Mais ces réformes méritent d'être mieux planifiées et mises en œuvre au moyen de ressources adaptées aux besoins et aux capacités des communautés locales.

Cela étant, le Conseil croit qu'il faut aller plus loin. Il faut, dès maintenant, mettre l'accent sur des priorités qui permettront de relever les nouveaux défis et de résoudre plusieurs des problèmes persistants en éducation. C'est pourquoi le Conseil propose des orientations et des priorités qui devraient guider l'action de l'État et du milieu de l'éducation au cours des dix prochaines années.

Loin de provenir d'un exercice de prospective sur des besoins incertains, les orientations et les priorités présentées par le Conseil découlent, en partie, des besoins identifiés par les milieux de l'éducation lors des consultations qu'il a tenues au printemps 2001. Ces orientations résultent aussi et surtout du sentiment largement partagé dans la communauté que certains gestes ont trop tardé et qu'il est nécessaire et urgent de construire de nouvelles façons de faire pour permettre au Québec d'atteindre les objectifs ambitieux qui doivent être les siens.

Mettre l'accent sur de telles priorités ne signifie aucunement qu'il faille oublier les autres besoins pressants de l'éducation. Le Conseil croit, au contraire, qu'il faut continuer de leur accorder toute l'attention qu'ils méritent. S'ils ne sont pas explicitement mentionnés dans le présent rapport, c'est pour la clarté du propos et aussi parce que le Conseil et d'autres acteurs les ont déjà fait valoir à d'autres occasions.

Le présent rapport est constitué de deux chapitres. Le premier rappelle l'actualité des finalités sociales et des valeurs de l'éducation propres à baliser l'action des partenaires de l'éducation, ainsi que les fonctions de l'État qui marquent d'être maintenues ou renouvelées. Il fait état du chemin parcouru en éducation depuis les vingt dernières années, notamment de l'atteinte des objectifs de rehaussement du niveau d'éducation de la population québécoise. Il présente ensuite plusieurs tendances dans la société québécoise qui posent de nouveaux défis à son système d'éducation. Il résume enfin, à grands traits, les réformes en éducation entreprises chez plusieurs de nos voisins.

Le deuxième chapitre propose, dans le contexte de la mise en œuvre des réformes de l'éducation, des orientations et des priorités d'action pour l'État et le milieu de l'éducation. La première orientation affirme la nécessité d'accroître la réussite scolaire des jeunes, particulièrement celle du secondaire, en privilégiant trois priorités d'action pour y parvenir. La seconde souligne le besoin d'assurer en permanence la pertinence et la qualité de la formation des personnes et propose quatre priorités d'action. La dernière section présente un dispositif de veille en éducation dont une des fonctions sera de relever les innovations éducatives à l'initiative des milieux locaux ou d'ailleurs, afin de maintenir des standards élevés de formation en regard des autres sociétés.

DES ACCÈS AUX RÉUSSITES DÉFIS

INTRODUCTION

Le passage d'une éducation élective à une éducation accessible à tous a été une vaste entreprise qui porte encore fruit. Le Québec se compare aujourd'hui à d'autres sociétés avancées, avec ses forces propres et ses faiblesses. Le monde environnant a aussi beaucoup changé et l'on sait maintenant que l'accessibilité à l'éducation n'est pas tout, que le succès se mesure aussi par la réussite du plus grand nombre et l'ouverture aux grands courants du monde contemporain. La réforme en cours cherche à assurer ce passage vers l'accès à la réussite en corrigeant plusieurs faiblesses du système d'éducation, en assouplissant son organisation et en mettant à jour son contenu et son mode de fonctionnement, afin de le centrer davantage sur les personnes.

Le Conseil est convaincu qu'il faut voir plus loin. Mais avant de confronter certaines avenues ou de proposer de nouvelles pistes d'action, il tient à rappeler les balises qui devraient guider l'action, le chemin parcouru ainsi que les besoins et les défis en éducation.

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

- [illegible]
- [illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

L'égalité permet de tenir compte des différences entre individus dans leur potentiel et leurs acquis sociaux, économiques et culturels lorsqu'ils franchissent les portes de l'école. L'école doit chercher à « égaliser les chances de départ et [à] bien soutenir ceux dont les acquis antérieurs à l'entrée à l'école peuvent compromettre les chances de réussite[1] », et ce, à tous les ordres d'enseignement.

L'équité découle des valeurs d'accessibilité et d'égalité, mais elle va plus loin, car elle garantit leur réalisation concrète. Les deux premières valeurs demeurent des vœux pieux sans la prise en compte du fait que l'éducation, même gratuite, implique des coûts et des sacrifices qui sont plus difficiles à assumer pour les personnes moins avantagées sur le plan socio-économique. L'équité implique aussi qu'il faut viser la réalisation du plein potentiel de chaque personne dans sa diversité. Il est alors d'autant plus important d'assurer une équité de base par des mesures et des pratiques appropriées de soutien pédagogique, social et économique.

L'intégralité de l'éducation garantit une formation de qualité et complète qui favorise le développement des personnes dans leurs diverses dimensions. Elle incarne, en quelque sorte, la mission qui inspire désormais l'école québécoise : instruire, socialiser, qualifier.

La réussite, enfin, est une valeur centrale qui inspire tous les efforts en éducation et qui donne sens aux autres valeurs de l'éducation. Elle permet, en effet, de dépasser le registre des intentions pour atteindre cette finalité essentielle d'accomplissement des personnes sans laquelle les autres valeurs seraient vides de tout contenu. C'est elle qui motive et justifie les efforts individuels et collectifs en éducation.

Ces valeurs s'inscrivent résolument dans la volonté individuelle et collective d'augmenter la capacité de produire la richesse nécessaire au bien-vivre, de renforcer le caractère démocratique de la société québécoise et d'assurer son épanouissement culturel. L'éducation dépasse largement les seuls besoins économiques, car elle vise le développement de la personne et de la société dans leurs diverses dimensions. C'est un fondement essentiel de la réflexion du Conseil sur les orientations et les priorités en éducation.

L'éducation est un bien public qui porte les finalités et les valeurs de la société. Elle doit donc reposer sur l'arbitrage démocratique de tous les citoyens. De fait, elle est un droit pour chacun, peu importe sa condition. Elle est aussi un patrimoine commun qui permet à chacun de prendre le relais de la génération qui précède et d'aller plus loin avant de le passer à celle qui suit. Elle est une richesse qui peut être partagée et qui n'enlève rien aux autres. Elle prépare les individus à construire leur vie personnelle et professionnelle et à devenir des citoyens responsables. Elle est, enfin, un instrument majeur du progrès de la population et de l'enrichissement collectif.

1. [illegible]

1.3 LES FONCTIONS DE L'ÉTAT EN ÉDUCATION

L'État québécois a contribué, au cours des quarante dernières années, à l'édification d'un système qui a permis d'offrir un accès universel à l'éducation, d'assurer la qualité et la cohérence de l'éducation sur tout le territoire et d'augmenter considérablement la scolarisation de la population à tous les ordres d'enseignement. Cette entreprise de longue haleine ne s'est pas faite sans accroc, ni sans nécessiter des réformes majeures en cours de route. Pour le Conseil, il ne fait pas de doute que l'État doit continuer à jouer un rôle de premier plan en éducation. « En matière d'éducation, il se dégage un grand consensus de toutes les consultations effectuées : l'éducation est une affaire d'État. Fondamentalement, l'État doit être le garant des principes d'équité, d'accessibilité et d'égalité des chances entre les citoyens[4] ». Pour le Conseil, l'État doit demeurer au cœur du processus de décision en éducation, l'État étant pris au sens de « l'ensemble des institutions publiques engagées dans le système d'éducation québécois et qui sont assujetties d'une manière ou d'une autre au processus politique et au contrôle démocratique[5] ». Dire cela, ce n'est pas nier pour autant la responsabilité incontournable et première des parents à l'égard de l'éducation de leurs enfants, ni non plus de la société civile en général. C'est rappeler néanmoins que l'éducation est un bien commun et, qu'à ce titre, elle engage la responsabilité de l'État.

L'évolution de la société appelle, sans doute, une redéfinition du rôle et des fonctions de l'État, aussi bien au Québec qu'ailleurs. Mais il demeure qu'une fonction essentielle de l'État est d'assurer le respect des valeurs de l'éducation et la cohérence nécessaire à l'atteinte des finalités sociales. Aussi, la question est-elle moins la nécessité de la mission de l'État que la manière de l'accomplir.

Dans son rapport annuel précédent, le Conseil a proposé cinq fonctions que l'État doit nécessairement exercer pour remplir pleinement son rôle en matière d'éducation. Il tient à les rappeler comme autant de balises utilisées dans la poursuite de sa réflexion sur les orientations et les priorités en éducation.

Assurer la maîtrise d'œuvre de l'organisation et de l'architecture du système d'éducation

L'État doit assumer cette fonction afin de garantir la cohérence d'ensemble du système d'éducation, la qualité de l'éducation et son arrimage aux finalités sociales et aux besoins de la population dans son ensemble. La cohérence est nécessaire pour assurer aussi bien la qualité de l'éducation sur l'ensemble du territoire que le passage harmonieux d'un programme d'études, d'un établissement ou d'un ordre d'enseignement à un autre. Ce devoir de cohérence est d'autant plus exigeant que l'État doit l'assumer dans un contexte où les besoins éducatifs évoluent et se multiplient rapidement. Cette fonction de l'État garantit aussi l'obligation du système d'éducation de rendre des comptes à la population de laquelle il est tributaire.

4. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, [illegible]

5. Ibid., p. [illegible]

Assurer le financement public de l'éducation

L'éducation est un bien public de première nécessité et un facteur essentiel de développement. Son financement public se justifie par le droit de toute personne à l'éducation, inscrit dans la *Loi sur l'instruction publique*. L'État traduit les choix de société en conformité avec les normes et les valeurs partagées collectivement. Il garantit ainsi les valeurs de l'éducation, en particulier l'accessibilité géographique et financière, ainsi que l'équité dans la contribution de tous au financement de l'éducation. Le soutien financier de l'État doit permettre de maintenir la qualité de l'éducation, de façon continue et pour tous les ordres d'enseignement, peu importe la rapidité et la turbulence des changements sociaux. La place prééminente de l'éducation dans le développement de toute société en fait un investissement personnel, social et économique plutôt qu'une simple dépense.

Assurer la gouverne de l'éducation

La fonction de gouverne découle tout naturellement des deux fonctions précédentes. Au Québec, le partage des responsabilités en éducation s'est institutionnalisé de diverses manières selon l'ordre d'enseignement. À l'école obligatoire, notamment, ce partage repose sur le principe de la responsabilité des parents et sur le partenariat entre l'État, les parents et les élèves, les professionnels de l'éducation, les structures locales et d'autres intervenants en éducation. La fonction de gouverne n'a donc pas à être exercée de manière uniforme, centralisatrice ou bureaucratique. Compte tenu de l'évolution de la société, l'État doit plutôt rechercher un mode d'intervention qui mise sur les grandes orientations et les grands encadrements, tout en favorisant et en appuyant une gestion aussi proche que possible des besoins des élèves et des communautés locales.

Assurer l'optimisation des initiatives d'origine locale pour adapter et renouveler les pratiques éducatives

Le rôle de premier plan de l'État en éducation va de pair avec un partage de ses responsabilités avec les autres partenaires de l'éducation. Il lui est d'autant plus facile d'assurer le respect des finalités et des valeurs de l'éducation qu'il encourage et appuie le dynamisme et les initiatives des intervenants locaux. L'adaptation et le renouvellement des pratiques éducatives doivent se nourrir directement des dynamismes et des initiatives d'origine locale. Il faut donc que l'État encourage, par son leadership et son soutien, une diversification des pratiques et des projets éducatifs. Pour ce faire, il faut assouplir les encadrements et encourager les milieux locaux à prendre des initiatives et à proposer des solutions innovantes en lien avec leurs besoins. En clair, il s'agit de développer une « culture de l'innovation » dans le monde de l'éducation.

Assurer la veille des changements susceptibles d'améliorer des pratiques éducatives

Le Québec et les partenaires de l'éducation n'ont pas le monopole de l'innovation en matière de pratiques éducatives. Le monde regorge de changements, d'expérimentations et de pratiques éducatives nouvelles pour faire face à des problèmes pédagogiques, scolaires, d'accès, de réussite et d'insertion sociale. Les résultats de ces nouvelles pratiques scolaires et éducatives, de même que l'avancement des connaissances en éducation, sont une richesse qu'aucune société ne peut se permettre d'ignorer. C'est pourquoi la veille en éducation est une activité importante qui mérite d'être pratiquée d'une manière méthodique et soutenue. Pour être enrichissante, elle doit aussi être arrimée à un dispositif d'adaptation et de renouvellement des pratiques éducatives.

1.4 EN BREF

De l'avis du Conseil, les orientations et priorités de l'éducation pour la prochaine décennie doivent tirer inspiration des finalités sociales et des valeurs de l'éducation. Les fonctions de l'État sont pertinentes et essentielles dans le contexte actuel. Elles doivent être maintenues afin de renforcer la qualité et la cohérence de l'éducation, ainsi que le respect des valeurs et des finalités qui inspirent notre système d'éducation. Il ne fait pas de doute, cependant, que l'évolution de la société et de l'éducation demande des ajustements dans l'exercice de ces fonctions.

TABLEAU SYNTHÈSE

DES BALISES POUR UNE RÉFLEXION SUR LES ORIENTATIONS ET LES PRIORITÉS DE L'ÉDUCATION

Trois finalités sociales

1. Renforcer la capacité de la société québécoise de produire et de partager équitablement la richesse nécessaire :
   - > au développement des personnes, à leur qualité de vie et à l'élimination de la pauvreté ;
   - > au maintien de ressources et de services de qualité dans les domaines de la santé, de l'éducation, de la culture, du loisir, de l'environnement et des autres composantes du bien-vivre.
2. Renforcer le caractère démocratique de la société québécoise, lequel est fondé sur le respect des droits, des libertés, des responsabilités et des devoirs des citoyens dans un État de droit.
3. S'approprier et enrichir l'identité culturelle de la société québécoise.

Cinq valeurs essentielles de l'éducation au Québec

1. L'accessibilité à l'éducation découle du droit de chacun à l'éducation inscrit dans la *Loi sur l'instruction publique*. Elle est à la fois individuelle et collective. Elle se doit d'être géographique, économique et culturelle.
2. L'égalité permet de tenir compte des différences entre les enfants et les jeunes dans leur potentiel et leurs acquis sociaux, économiques et culturels lorsqu'ils franchissent les portes de l'école. L'école, à tous les ordres d'enseignement, doit chercher à égaliser les chances de départ et à bien soutenir ceux dont les acquis antérieurs à l'entrée à l'école peuvent compromettre les chances de réussite.
3. L'équité découle des valeurs d'accessibilité et d'égalité, mais elle va plus loin, car elle garantit leur réalisation concrète. L'éducation, même gratuite, implique des coûts et des sacrifices qui sont plus difficiles à assumer pour les personnes moins fortunées sur le plan socio-économique. L'équité implique aussi qu'il faut viser la réalisation du plein potentiel de chaque personne dans sa diversité.
4. L'intégralité de l'éducation garantit une formation de qualité et complète qui favorise le développement des personnes dans leurs diverses dimensions.
5. La réussite est une valeur centrale qui inspire tous les efforts en éducation et qui donne sens aux autres valeurs de l'éducation. Elle permet de dépasser le registre des intentions pour atteindre cette finalité essentielle d'accomplissement des personnes sans laquelle les autres valeurs seraient vides de tout contenu. C'est elle qui motive et justifie les efforts individuels et collectifs en éducation.

Cinq fonctions de l'État en éducation

1. Assurer la maîtrise d'œuvre de l'organisation et de l'architecture du système d'éducation

   L'État doit assumer cette fonction afin de garantir la cohérence d'ensemble du système d'éducation, la qualité de l'éducation et son arrimage aux finalités sociales et aux besoins de la population dans son ensemble.

2. Assurer le financement public de l'éducation

   L'État traduit les choix de société en conformité avec les normes et les valeurs partagées collectivement. Il garantit ainsi les valeurs de l'éducation dans la contribution de tous au financement de l'éducation. Le soutien financier de l'État doit permettre de maintenir la qualité de l'éducation, de façon continue et pour tous les ordres d'enseignement peu importe la rapidité et la turbulence des changements sociaux.

3. Assurer la gouverne de l'éducation

   La fonction de gouverne découle des deux fonctions précédentes. Compte tenu de l'évolution de la société, l'État doit rechercher un mode d'intervention qui mise sur les grandes orientations et les grands encadrements, tout en favorisant et en appuyant une gestion aussi proche que possible des besoins des élèves et des communautés locales.

4. Assurer l'optimisation des initiatives d'origine locale pour adapter et renouveler les pratiques éducatives

   L'adaptation et le renouvellement des pratiques éducatives doivent se nourrir directement des dynamismes et des initiatives d'origine locale. Il faut donc que l'État encourage, par son leadership et son soutien, une diversification des pratiques et des projets éducatifs. Pour ce faire, il faut assouplir les encadrements et encourager les milieux locaux à développer une « culture de l'innovation ».

5. Assurer la veille des changements susceptibles d'améliorer des pratiques éducatives

   Le monde regorge de changements, d'expérimentations et de pratiques éducatives nouvelles pour faire face à des problèmes pédagogiques, scolaires, d'accès, de réussite et d'insertion sociale. Les résultats de ces nouvelles pratiques scolaires et éducatives, de même que l'avancement des connaissances en éducation, sont une richesse qu'aucune société ne peut se permettre d'ignorer. C'est pourquoi la veille en éducation est une activité importante qui mérite d'être pratiquée d'une manière méthodique et soutenue. Pour être enrichissante, elle doit aussi être arrimée à un dispositif d'adaptation et de renouvellement des pratiques éducatives.

2. LE CHEMIN PARCOURU DEPUIS LES ANNÉES 1980

On se souviendra que, dans les années 1960, le Québec accusait un retard marqué sur les principales sociétés avancées qui ont connu un développement accéléré au sortir de la Seconde Guerre mondiale. Un large consensus voulait alors que le développement du Québec passe par de grandes réformes sociales, économiques, culturelles et institutionnelles. Un des fruits majeurs de la Révolution tranquille fut la réforme du système d'éducation. On se rappellera aussi que le système d'éducation d'alors, laissé à l'initiative privée et aux communautés religieuses, se caractérisait par une grande diversité de structures, de filières et de programmes d'études, notamment par des filières spécifiques pour les garçons et les filles. L'enseignement supérieur était réservé à une certaine élite alors que la population, notamment les francophones, était peu scolarisée.

Dans la foulée du rapport Parent, le gouvernement a entrepris une profonde restructuration du système d'éducation avec, pour visée, l'accessibilité à l'éducation pour tous. Ce choix social s'est traduit par des objectifs d'égalisation des chances, d'accessibilité financière et socio-économique, d'offre de services de qualité partout sur le territoire et de hausse du niveau de scolarisation de la population. En 1987, Gérard Filion, un des signataires du rapport, faisait remarquer que la réforme et le développement de l'éducation ont été deux des moteurs de l'éclosion du potentiel de la population québécoise et de la construction du Québec moderne[6]. L'année suivante, dans son bilan sur les fruits du rapport Parent, le Conseil soulignait que, de façon générale, les objectifs globaux proposés dans ce rapport avaient été atteints, voire dépassés[7]. Les pages qui suivent font un bref rappel de l'évolution de l'éducation au cours des vingt dernières années pour mieux situer les défis d'aujourd'hui.

6. FILION, Gérard. *Le Devoir*, 20 novembre 1987. M. Filion a été directeur du *Devoir*.

7. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Le rapport Parent, vingt-cinq années après*, Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, 1988.

2.1 LA SCOLARISATION DE LA POPULATION QUÉBÉCOISE

Le degré de scolarisation de la population québécoise augmente d'année en année. Le retard du Québec, notamment par rapport à la moyenne canadienne, diminue progressivement. Depuis quelques années, par contre, l'écart avec l'Ontario, qui avait diminué, paraît vouloir se maintenir.

Les données du recensement de 1996 résument, au Tableau 1, la répartition de la population selon le plus haut niveau de scolarisation atteint. La proportion des titulaires d'un diplôme universitaire au Québec est légèrement inférieure à celle de l'Ontario et de l'ensemble du Canada. De plus, la proportion des personnes n'ayant pas achevé une 9e année est nettement plus élevée au Québec qu'en Ontario et dans l'ensemble du Canada. Cet écart est la trace du retard passé du Québec.

TABLEAU 1
RÉPARTITION DE LA POPULATION DE 15 ANS ET PLUS SELON LE PLUS HAUT NIVEAU DE SCOLARITÉ ATTEINT, 1996.

Niveau de scolarité atteint		Ontario	
Moins d'une 9e année	18,5 %	10,4 %	12,4 %
9e – 13e année	39,0 %	40,7 %	40,4 %
Études postsecondaires avant le baccalauréat	30,3 %	33,9 %	34,0 %
Grade universitaire	12,2 %	14,9 %	13,3 %
Total	**100,0 %**	**100,0 %**	**100,0 %**

Source : Statistique Canada, Recensement du Canada, 1996.

Par ailleurs, des données comparatives par groupe d'âge montrent que les nouvelles générations québécoises se situent dans le peloton de tête des pays de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) pour l'accès à un grade universitaire[8]. En 1999, 25 % de la population québécoise dans le groupe d'âge de 25 à 34 ans sont titulaires d'un grade universitaire, ce qui met le Québec au troisième rang des pays de l'OCDE. De même, 18 % de la population québécoise âgée de 25 à 64 ans est titulaire d'un grade universitaire, ce qui place le Québec au quatrième rang des pays de l'OCDE, c'est-à-dire dans le groupe qui suit les États-Unis (27 %), la Norvège (25 %) et les Pays-Bas (20 %).

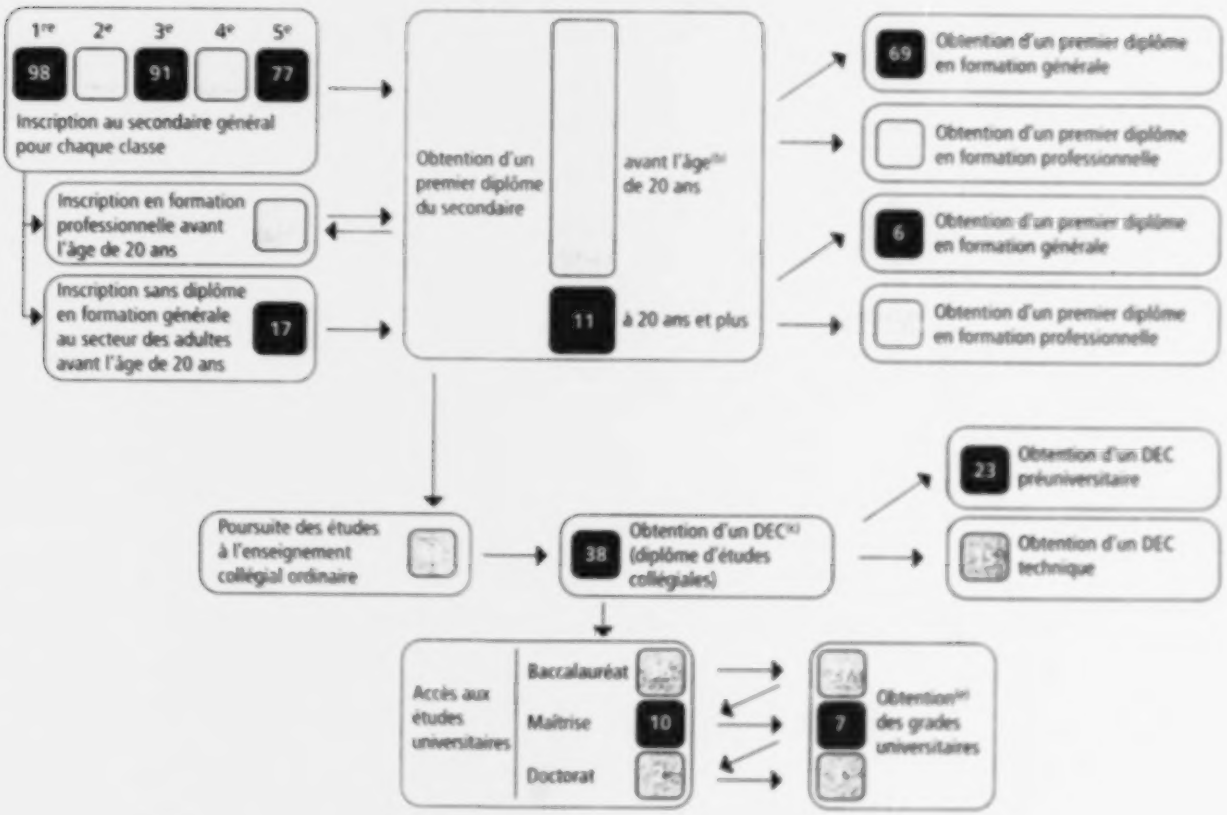
8. INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC. *S@voir.stat : bulletin sur l'économie du savoir*, vol. 2, n° 3, avril 2002.

2.2 L'ACCÈS DES JEUNES AUX ÉTUDES ET À UN DIPLÔME

Le schéma suivant illustre de façon succincte le cheminement scolaire du secondaire à l'université, tel qu'il se présente en 2000-2001. Il peut se lire comme suit : sur 100 jeunes en âge d'aller à l'école, 98 s'inscrivent en 1re secondaire ; 77 atteignent la 5e secondaire ; 72 obtiennent leur premier diplôme du secondaire avant l'âge de vingt ans et 11, après l'âge de vingt ans ; 59 s'inscrivent au collégial, et ainsi de suite.

SCHÉMA 1

LE CHEMINEMENT SCOLAIRE DE 100 JEUNES DU MÊME ÂGE DANS LE SYSTÈME D'ÉDUCATION DU QUÉBEC, SELON LES RÉSULTATS OBSERVÉS EN 2000-2001



(a) y sont compris 10 diplômés en formation générale (DES).
(b) tous les diplômes du secteur des jeunes, indépendamment de l'âge.
(c) données de 1999-2000.
(d) y compris les inscriptions des non-titulaires d'un DEC.
(e) données de 2000.

Source : Ministère de l'Éducation, *Indicateurs de l'éducation*, Édition 2002.

Un tel schéma permet de retracer le cheminement scolaire de 100 jeunes du même groupe d'âge tout en présentant les données sous une forme qui facilite les comparaisons avec les autres provinces canadiennes et les pays de l'OCDE. Le taux d'accès est calculé en divisant le nombre d'élèves d'un âge donné inscrits ou titulaires d'un premier diplôme par le nombre de personnes ayant le même âge dans la population.

En utilisant le même type de données, les tableaux suivants présentent l'évolution, à partir de 1982, de l'accès aux études (Tableau 2) et de l'accès au premier diplôme (Tableau 3) pour 100 jeunes du même âge. On peut résumer les grandes lignes de cette évolution comme suit.

TABLEAU 2

ÉVOLUTION DE L'ACCÈS AUX ÉTUDES À TOUS LES ORDRES D'ENSEIGNEMENT DE 100 JEUNES DU MÊME ÂGE QUI ENTRENT À L'ÉCOLE AU QUÉBEC, DE 1980-1981 À 2000-2001.

Préscolaire		**1992-1993**	
Maternelle 4 ans	8,0	9,2	16,7
Maternelle 5 ans (* temps partiel)	97,4*	96,7*	98,1
2e cycle du secondaire		**1992-1993**	
4e secondaire	64,1	84,7	83,8
5e secondaire	56,7	73,1	77,2
Formation des adultes et formation professionnelle		**1994-1995**	
Formation générale (secteur des adultes)	3,2	17,0	16,7
Formation professionnelle (jeunes et adultes)	23,3	12,8	16,7
Enseignement collégial		**1994-1995**	
Enseignement collégial	56,8	63,6	58,7
Enseignement pré-universitaire	37,8	39,3	34,2
Enseignement technique	19,0	19,2	18,8
Sessions d'accueil et d'intégration	0,0	5,1	5,7
Enseignement universitaire		**1994-1995**	
Études conduisant au baccalauréat	35,3	35,5	35,9
Études conduisant à la maîtrise	7,3	8,5	9,7
Études conduisant au doctorat	1,4	1,8	2,0

e : estimations
Source : Ministère de l'Éducation, *Indicateurs de l'éducation*, Éditions 1994 à 2002

Au préscolaire, la proportion d'enfants inscrits à la maternelle de quatre ans était de 16,7 % en 2000-2001, un taux qui demeure un des plus bas dans les pays de l'OCDE. La maternelle de cinq ans, auparavant à temps partiel, a été instaurée à temps plein en 1997. Elle est aujourd'hui fréquentée par la quasi-totalité des enfants de cet âge (98,1 %), ce qui est comparable à ce qu'on observe dans la plupart des pays de l'OCDE. La maternelle à temps plein est d'une grande importance car elle prépare les enfants à la scolarisation et facilite le dépistage et la prévention de certains problèmes d'apprentissage.

TABLEAU 9

ÉVOLUTION DE L'ACCÈS À UN PREMIER DIPLÔME À TOUS LES ORDRES D'ENSEIGNEMENT DE CEUX JEUNES DU MÊME ÂGE QUI ENTRENT À L'ÉCOLE AU QUÉBEC, DE [illegible] À [illegible]

		[illegible]		[illegible]
Diplôme du secondaire[1]	57,0	79,2	68,7	63,0
Moins de 20 ans	53,5	72,3	73,5	71,5
Plus de 20 ans	3,5	6,9	14,6	11,5
Diplôme professionnel[2]	14,6	17,6	19,4	24,3
Premier diplôme	12,3	10,7	6,2	7,6
Après le DES	2,2	7,0	13,2	16,9
DEC et AEC	22,2	36,3	39,3	38,1
DEC préuniversitaire	13,5	21,1	26,3	23,3
DEC technique	7,5	11,4	13,4	14,0
Baccalauréat	14,9	19,0	29,0	26,6
Maîtrise	2,7	3,9	6,0	7,1
Doctorat	0,4	0,5	0,9	1,1

1. *Premier diplôme d'études secondaires (DES) obtenu au secteur des jeunes et au secteur des adultes.*
2. *Cumul des diplômes avec mention professionnelle: professionnel court (PC), professionnel long (PL), certificat d'études professionnelles (CEP), diplôme d'études professionnelles (DEP), attestation de spécialisations professionnelles (ASP) et autres.*

Source: Ministère de l'Éducation, *Indicateurs de l'éducation*, Édition 2002.

Au secondaire, l'accès des jeunes en cinquième année a augmenté par vagues successives jusqu'en 1998-1999, d'abord rapidement puis plus lentement, pour se stabiliser ensuite à près de 77 %. L'accès à un premier diplôme d'études secondaires avant l'âge de vingt ans a lui aussi progressé jusqu'au sommet de 73,5 % de 1995-1996 pour diminuer et se stabiliser ensuite autour de 71,5 %.

Par ailleurs, l'accès des jeunes de moins de vingt ans à la formation professionnelle a chuté après la réforme de 1986 pour remonter ensuite et fluctuer à partir de 1996-1997 autour de 16,5 %. Le diplôme de formation professionnelle est obtenu par 7,9 % des jeunes en 2000-2001, soit comme premier diplôme (2,6 %), soit après le diplôme d'études secondaires (DES) (5,4 %). Par ailleurs, 16,7 % des personnes en 2000-2001 obtiennent leur diplôme professionnel après l'âge de vingt ans. Ainsi, l'accès à un diplôme professionnel, tous âges confondus, est de 24,5 % en 2000-2001. On peut attribuer ces résultats à des facteurs comme la structure des programmes d'études, les règles d'accès et d'obtention du diplôme ainsi que l'accès récent à l'aide financière aux études. Par ailleurs, le taux de passage du secondaire au collégial a augmenté jusqu'à 66,8 % en 1993-1994 pour retomber à 59 % en 2000-2001.

Il est à noter qu'en 1999, l'accès à un premier diplôme du secondaire, tous âges confondus, était au Québec (83 %) légèrement supérieur à la moyenne des pays de l'OCDE (79 %). Le Québec occupait le 13e rang, le même que celui de la Belgique et de la Suisse, après celui de la France (85 %) et de l'Irlande (86 %). Le Québec est au 2e rang (71 %), après l'Irlande (78 %), pour l'accès à un diplôme d'études secondaires au secteur général (DES), mais au 15e rang pour l'accès au secteur professionnel (25 %). De fait, par son profil d'obtention des diplômes du secondaire (71 % au DES et 25 % au professionnel), le Québec se classe dans la même catégorie que le Japon (69 % et 27 %) et l'Irlande (78 % et 15 %), mais à l'antipode de pays comme l'Allemagne (33 % et 59 %), les Pays-Bas (35 % et 56 %), la France (33 % et 67 %) ou l'Italie (28 % et 65 %), où la majorité des diplômes du secondaire ont de nature professionnelle. Il est à noter que, sauf pour les Pays-Bas, l'accès à l'université en Allemagne et en Italie (16 %) est nettement inférieur à celui du Québec (27,3 %).

Au collégial, on note une augmentation de l'accès aux études en passant par les sessions d'accueil et d'intégration (5,7 % en 2000-2001). Cette troisième voie influence l'accès direct aux études préuniversitaires et techniques. L'accès aux études préuniversitaires a augmenté jusqu'en 1992-1993 (62 %), pour redescendre ensuite à 56,2 % en 2000-2001. L'accès à un premier diplôme en formation préuniversitaire a aussi progressé jusqu'en 1992-1993 pour se situer ensuite autour de 23 %. On observe la même évolution à la formation technique, où l'accès au diplôme était de 16,8 % en 2000-2001. On constate que le taux de passage du collégial préuniversitaire à l'université est en légère diminution depuis dix ans, passant de 86,2 % de cohorte en 1992 à 78,8 % en 2001, tandis qu'il est en légère hausse du collégial technique à l'université, soit de 15,8 % à 21,1 % entre 1992 et 2001, notamment chez les garçons (26,2 % en 2001).

À l'université, l'accès aux études de baccalauréat, après une augmentation à 35,7 % en 1992-1993, a fléchi pour se situer autour de 32 % depuis 1999-2000, la diminution étant surtout concentrée chez les hommes. L'accès aux études de deuxième et troisième cycle continue d'augmenter. Par ailleurs, l'accès à un premier baccalauréat a presque doublé depuis 1976 pour atteindre 28 % en 1998. Il a diminué par la suite, notamment chez les femmes, pour se stabiliser à moins de 27 %. Ce taux demeure supérieur au taux moyen des pays de l'OCDE (24 %) et situe le Québec au 10e rang. L'accès aux grades de deuxième et troisième cycle continue d'augmenter et se situe maintenant au-dessus (maîtrise) ou dans la moyenne (doctorat) des pays de l'OCDE.

En bref, l'impression d'ensemble est que l'amélioration de l'accès aux études et au diplôme a été très rapide jusqu'en 1985 pour ralentir et atteindre un plateau, voire diminuer, à partir du milieu des années 1990. Par contre, on observe une progression en formation professionnelle au secondaire et en formation technique au collégial ainsi qu'aux deuxième et troisième cycles universitaires.

2.3 LES RÉSULTATS DES JEUNES QUÉBÉCOIS AUX ÉPREUVES INTERNATIONALES

Les progrès en éducation réalisés par les jeunes du Québec se reflètent dans les résultats qu'ils obtiennent lors d'épreuves internationales ou interprovinciales de connaissances scolaires. Les résultats des jeunes de 13 ans ou moins les placent, le plus souvent, dans les groupes de tête[9]. Il en est de même pour les jeunes de 15 ans, notamment dans les épreuves du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) organisées par l'OCDE. En avril et mai 2000, un échantillon de 4 500 élèves québécois du secondaire ont participé, avec 260 000 autres élèves de 32 pays, à des épreuves de lecture (compréhension de l'écrit), de mathématiques (formulation et résolution de problèmes) et de sciences (tirer des conclusions fondées sur des faits), la lecture ayant été sondée de manière plus approfondie.

Le Tableau 6 reproduit les notes moyennes obtenues par les jeunes des pays situés dans les groupes de tête[10]. On constate que les jeunes du Québec se comparent avantageusement aux jeunes des autres provinces canadiennes et des pays de l'OCDE.

TABLEAU 6
CLASSEMENT DES ÉLÈVES DE 15 ANS DU SECONDAIRE SELON LES RÉSULTATS OBTENUS AUX ÉPREUVES DU PROGRAMME INTERNATIONAL POUR LE SUIVI DES ACQUIS (PISA) 2000, POUR LES PAYS ET LES PROVINCES DE TÊTE DE LISTE (MOYENNE)

Lecture		Mathématiques		Sciences	
Pays	Moyenne[1]	Pays	Moyenne[1]	Pays	Moyenne[1]
Finlande	546	Japon	557	Corée	552
Canada	534	Corée	547	Japon	550
Nouvelle-Zélande	529	Nouvelle-Zélande	537	Finlande	538
Australie	528	Finlande	536	Royaume-Uni	532
Corée	525	Australie	533	Canada	529
Royaume-Uni	523	Canada	533	Nouvelle-Zélande	528
Provinces		Provinces		Provinces	
Alberta	550	Québec	550	Alberta	546
Colombie-Britannique	538	Alberta	547	Québec	541
Québec	536	Colombie-Britannique	534	Colombie-Britannique	533
Ontario	533	Manitoba	533	Manitoba	527
Manitoba	529	Saskatchewan	525	Ontario	522

1 [illegible]

Source : [illegible]

9. [illegible]

10. [illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

3.0 LA MONDIALISATION ET L'OUVERTURE SUR LE MONDE

La société du savoir est par nature ouverte sur le monde. Le savoir est un bien mondial qui ne connaît pratiquement pas de frontière grâce aux nouvelles technologies de la communication. Chaque région ou chaque pays ne produit qu'une fraction des connaissances et des innovations dans le monde. La mondialisation économique est une expansion à l'échelle planétaire de mouvements qui, dans le passé, se concentraient au sein des nations. Elle s'accompagne d'une croissance accélérée des échanges entre les pays, d'une plus grande interdépendance et parfois d'une certaine intégration à l'échelle des continents. Elle s'accompagne aussi d'une plus grande mobilité des technologies, des capitaux, des industries et d'une fraction croissante de la main-d'œuvre, notamment de celle qui est hautement scolarisée et spécialisée. Elle se traduit ainsi par une complexité croissante des modes de production, de commercialisation et de consommation et, par le fait même, par l'expansion internationale des marchés et par une concurrence accrue et directe entre régions et entre nations.

La mondialisation fragilise les pays et les populations locales lorsque les économies et les sociétés sont investies par des forces politiques et oligopolistiques[1] qui passent outre aux besoins et aux aspirations des populations et des régions. Mais, en même temps, elle ouvre des possibilités inégalées aux peuples innovateurs et entreprenants lorsqu'elle se fonde sur la réciprocité et l'équité, car elle permet alors à beaucoup de pays de progresser et de hausser le niveau de vie de leur population. Cela est d'une importance stratégique pour le Québec qui produit environ 1 % des connaissances dans le monde et qui exporte plus de 50 % de ces produits et services. Il faut donc faire face à de telles forces et même s'en servir comme tremplin.

Sur les plans sociaux et culturels, la mondialisation se traduit par des échanges et des mutations qui, dans certains cas, font s'estomper des modes de vie et des héritages culturels distinctifs des régions et des peuples et, dans d'autres cas, ouvrent des possibilités nouvelles d'innovation, de création et d'enrichissement mutuel. Ce qu'on observe depuis longtemps dans les communautés scientifiques et artistiques peut s'étendre à d'autres pans de la vie sociale et culturelle.

Associée à la mondialisation, la société du savoir apparaît comme étant fortement liée à l'existence de populations bien formées présentant des profils de compétences dans certains secteurs nettement valorisés. L'enjeu majeur de ce type de société est celui de la maîtrise du savoir ou l'exclusion. Elle place ainsi la réussite éducative au cœur des projets d'épanouissement personnel et d'insertion sociale et professionnelle. Le système d'éducation est le premier interpellé pour donner au plus grand nombre une formation de qualité et un bagage de compétences et d'habiletés qui les rendront aptes non seulement à se réaliser et à réussir, mais aussi à participer pleinement à la construction de l'avenir.

1) Oligopole : marché où quelques vendeurs ont le monopole de l'offre. (Le PETIT ROBERT, Dictionnaire de la langue française, 1989)

3.3 LES TENDANCES DÉMOGRAPHIQUES ET LES DISPARITÉS RÉGIONALES

Dans un tel contexte, la vitalité de la société et le dynamisme de ses régions sont des facteurs essentiels de développement. Le faible taux de natalité au Québec est une tendance lourde qui se traduit par le fléchissement de la croissance démographique et par le vieillissement de la population. Après avoir diminué de manière continue, l'indice de fécondité se situe autour de 1,5 enfant par femme depuis 1997. Il est légèrement inférieur à la moyenne canadienne, mais semblable à celui de l'Ontario et de pays comme la Belgique, la Corée, les Pays-Bas, le Portugal et la Suisse[13]. L'immigration, quant à elle, compte pour presque la moitié de la croissance démographique du Québec et se concentre surtout dans la région de Montréal[14].

À cette tendance démographique s'ajoute le phénomène de migration de la population des villages vers les villes et des régions vers les grandes villes, où se concentrent les établissements d'enseignement, les services publics, les grandes installations et les emplois. On sait que ce sont surtout les jeunes qui migrent, dans beaucoup de cas pour poursuivre leurs études ou pour améliorer leurs chances de succès sur le marché du travail. Une fraction d'entre eux retournent dans leur région d'origine et c'est en partie pour encourager ce retour que des mesures ont été prévues dans la *Politique nationale de la ruralité*. De telles tendances démographiques et migratoires se répercutent sur le développement des régions, sur l'économie et les institutions culturelles et sociales et, plus particulièrement, sur l'éducation.

En s'appuyant sur ces tendances, les prévisions d'effectifs scolaires laissent présager une baisse importante au cours des prochaines années, notamment au primaire et au secondaire. Dans certaines régions, le nombre de jeunes âgés de 0 à 14 ans pourrait diminuer d'environ 40 % d'ici 2026, voire de 60 % dans la région de la Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine. Seules certaines villes des régions de Montréal et de l'Outaouais ne seraient pas touchées ou connaîtraient une légère hausse des effectifs. Au collégial, dans les régions qui connaissent une décroissance démographique, la clientèle a commencé à fléchir et pourrait même diminuer de 16 % entre 1999 et 2004.

Dans un tel contexte, la question du maintien de services éducatifs accessibles et de qualité sur l'ensemble du territoire du Québec se pose avec acuité, d'autant plus que l'école est un facteur de rétention et de développement régional. Sur les 2 980 écoles-bâtiments au primaire et au secondaire, 583 (19,6 %) accueillent moins de 100 élèves. Certaines régions, comme le Bas-St-Laurent, l'Abitibi-Témiscamingue et la Côte-Nord, comptent déjà une proportion importante de petites écoles et de classes multiâges. Cette situation pose la question de la survie des écoles en région et de leur organisation scolaire et pédagogique. Elle peut même rendre la mise en œuvre de la réforme de l'éducation difficile et complexe en région sans un soutien et des accompagnements appropriés.

13. La moyenne de l'indice de fécondité des pays industrialisés était de 1,7 en 2000. Parmi les pays ayant un indice inférieur à 1,5, on compte l'Allemagne (1,3), l'Autriche (1,3), l'Espagne (1,2), la Grèce (1,3), l'Italie (1,2), le Japon (1,4) et la Suède (1,4). UNICEF, *La situation des enfants dans le monde*, Genève, 2000.

14. MINISTÈRE DES RELATIONS AVEC LES CITOYENS ET DE L'IMMIGRATION, *Plan stratégique 2001-2004*, Québec, p. 11.

Prenant acte de cette situation, le ministre de l'Éducation affirme qu'il « favorise le maintien de l'école de village dans la mesure où c'est la volonté des parents, de la communauté, qu'il en va du bien-être de l'élève et que des services de qualité pourront être offerts à tous les élèves[13] ». Il a aussi annoncé le développement de réseaux de télécommunication à grande capacité pour relier les écoles sur tout le territoire (Villages branchés), posant peut-être les bases de nouvelles formes d'organisation scolaire et pédagogique.

3.4 LES BESOINS DE MAIN-D'ŒUVRE QUALIFIÉE

L'évolution démographique et le vieillissement de la population auront aussi des conséquences sur les besoins en main-d'œuvre qualifiée. Plusieurs observateurs prévoient que la population en âge de travailler cessera de croître vers 2010 et diminuera rapidement dans les années subséquentes. On prévoit aussi, sur la base des tendances actuelles, qu'un pourcentage important des personnes en emploi prendra sa retraite au cours des dix ou quinze prochaines années. Certains avancent que 40 % des employés de la fonction publique et 75 % des chefs des petites et moyennes entreprises prendront leur retraite dans les dix prochaines années. Cela demandera un renouvellement important des personnels et nombreux sont ceux qui appréhendent la diminution du bassin de main-d'œuvre, notamment dans les régions, et les pénuries de main-d'œuvre qui s'ajouteront à celles que connaissent déjà plusieurs secteurs de l'économie. On peut imaginer les conséquences de ces tendances sur la capacité de production, la richesse collective et le maintien de services de qualité à la population. La question « Que faire ? » est de plus en plus au centre des préoccupations actuelles[14].

Parmi les pistes d'action envisagées, on pense au prolongement de la carrière des personnes en emploi, à la planification de la relève et aux investissements en technologie. La planification de la relève implique, par exemple, le transfert des connaissances des plus expérimentés aux plus jeunes, la généralisation des stages en entreprise[15] et de l'alternance travail-études, la diminution du décrochage et de la migration des jeunes, l'accueil et l'intégration professionnelle des immigrants. La prolongation de la carrière implique, notamment, le maintien ou la mise à jour des compétences et l'adaptation au changement dans la nature et l'organisation du travail. Il faut donc envisager une demande croissante de la formation initiale des jeunes dans les domaines professionnels et techniques, de la formation continue, de la formation en entreprise et de la reconnaissance des acquis. Il faut ainsi s'attendre à des défis majeurs d'adaptation de l'éducation aux nouvelles demandes de formation.

13. MINISTÈRE DES RÉGIONS, *Des communautés rurales innovantes pour une occupation dynamique du territoire québécois. Politique nationale de la ruralité*, Québec, 2006.

14. Voir notamment les communications au Colloque sur le vieillissement de la main-d'œuvre et le renouvellement de la croissance démographique, organisé par la Société de mise en valeur et de développement des ressources humaines, Sherbrooke, 1er octobre 2002.

15. Le gouvernement du Québec offre des crédits d'impôts qui représentent 40 % du salaire aux entreprises qui accueillent des stagiaires.

4. DE NOUVEAUX DÉFIS

Les tendances actuelles de la société québécoise posent des défis pressants qui demandent des efforts renouvelés en éducation. La réussite personnelle et la participation active à la société et à l'économie du savoir font de plus en plus appel à la polyvalence, à des connaissances variées et à des compétences complexes. La mondialisation a pour enjeu la participation ou l'exclusion économique et elle pose le défi de la compétitivité régionale et nationale, du capital humain et de la capacité à tenir ou à conquérir des marchés. L'ouverture croissante des sociétés a pour enjeu l'homogénéité ou la diversité culturelle et sociale, la préservation du passé et l'enrichissement du présent, et elle pose le défi du vivre-ensemble. L'évolution de la démographie et la migration interrégionale ont pour enjeu la survie des régions et posent le défi du développement de tout le territoire ou, à tout le moins, de ses pôles régionaux. La diversité des besoins éducatifs des jeunes et des adultes a pour enjeu la réussite personnelle et sociale et pose le défi de l'adaptation du système d'éducation et de l'effort redoublé des personnes. Il y a là une conjonction de facteurs et de tendances qui interpellent l'éducation, puisqu'elle est au cœur du devenir de la société.

4.1 LA RÉUSSITE SCOLAIRE DU PLUS GRAND NOMBRE

Un des défis majeurs de l'éducation au Québec est celui de la réussite scolaire. Pour que les personnes puissent s'épanouir et participer pleinement au progrès de la société, il faut que leur niveau de qualification monte, qu'elles accèdent à une formation initiale qui permette de continuer leur éducation tout au long de la vie, qu'elles obtiennent un diplôme qui témoigne de leurs acquis et qu'elles puissent avoir accès à la formation continue. La société du savoir, en effet, demande des compétences et des qualifications toujours plus poussées aussi bien dans la vie professionnelle que dans la vie en société, dans le monde de la culture et dans la sphère de la consommation.

La société du savoir demande un rehaussement du degré de scolarisation de la population. Comme on l'a vu, le Québec a fait des progrès considérables et rapides au cours des dernières décennies. Même s'il accuse toujours un certain retard par rapport à ses voisins ou à d'autres pays avancés, le Québec compte parmi les sociétés les plus scolarisées au monde. Il reste que, depuis le milieu des années 1990, on constate une relative stagnation du degré de scolarisation et l'on a du mal à saisir les raisons d'une telle situation. Certaines sont sans doute reliées aux restrictions des budgets de l'État au cours de cette période, mais elles ne sauraient s'y réduire.

Ce qui est aussi très préoccupant, c'est le phénomène persistant du décrochage scolaire, notamment chez les jeunes garçons. Le Conseil est bien conscient que ce phénomène n'est pas simple à saisir, mais il y a là un défi majeur à relever. La société ne peut et ne doit se permettre qu'une fraction importante de sa population ne puisse acquérir la formation et les qualifications nécessaires à son développement personnel et à son insertion dans la vie active. Il faut éviter l'exclusion sociale, économique et culturelle. La société a besoin de la participation du plus grand nombre à la vie professionnelle de manière à mieux répondre aux besoins en évolution du monde du travail. Ainsi, non seulement le Québec doit-il conserver ses acquis en matière de scolarisation, mais il doit travailler aussi à en hausser le niveau et à améliorer la réussite à tous les ordres d'enseignement. Le problème se pose avec plus d'acuité au secondaire et dans certaines régions du Québec.

Au secondaire, les données présentées au Tableau 3 révèlent une baisse de l'accès au diplôme d'études secondaires (DES) entre 1995 et 1999-2000, surtout chez les jeunes de moins de vingt ans, ramenant ainsi le niveau de l'accès à un premier diplôme à celui de 1984-1985. Le Tableau 6 reprend des données similaires, mais en faisant, cette fois, la distinction entre les garçons et les filles. On notera que le taux d'abandon chez les garçons est de 35,2 % avant l'âge de vingt ans et qu'il est en partie compensé (11,4 %) par l'obtention du diplôme après l'âge de vingt ans. Il reste que 24 % des jeunes garçons n'obtiennent pas de diplôme du secondaire. Chez les filles, le taux d'abandon est de 21 % avant l'âge de vingt ans. Un effort additionnel doit donc être fait pour atteindre l'objectif que 85 % des jeunes obtiennent un diplôme du secondaire avant vingt ans.

TABLEAU 6

ÉVOLUTION DE L'ACCÈS À UN PREMIER DIPLÔME DU SECONDAIRE DE 100 JEUNES DU MÊME ÂGE QUI ENTRENT À L'ÉCOLE AU QUÉBEC, SELON LE SEXE, DE 1975-1976 À 2000-2001.

		1985-1986		1998-1999		2000-2001e
Filles	**63,1**	**85,6**	**95,1**	**90,6**	**89,9**	**89,3**
Jeunes de moins de 20 ans	59,1	77,9	80,3	79,4	78,8	79,0
Adultes de 20 ans et plus	4,0	7,6	14,8	11,2	11,1	10,3
Garçons	**51,2**	**73,1**	**81,5**	**77,0**	**76,4**	**76,1**
Jeunes de moins de 20 ans	48,2	67,1	67,1	65,6	64,5	64,8
Adultes de 20 ans et plus	3,0	6,0	14,4	11,4	12,0	11,4
Total	**57,0**	**79,2**	**88,2**	**83,7**	**83,0**	**82,5**
Jeunes de moins de 20 ans	48,2	72,3	73,5	72,3	71,5	71,7
Adultes de 20 ans et plus	3,0	6,8	14,6	11,3	11,5	10,9

e : estimations

En formation professionnelle, on observe, depuis la fin des années 1980, un rattrapage dans l'accès à un diplôme par rapport au niveau de 1982-1983, rattrapage qui résulte surtout de l'augmentation de l'accès au diplôme professionnel des jeunes qui sont déjà titulaires d'un diplôme d'études secondaires (DES). Le taux d'accès au diplôme professionnel, tous âges confondus, était de 24,5 % en 2000-2001. Un aussi faible accès à la formation professionnelle est un phénomène qui s'observe au Japon et en Irlande. Il est toutefois peu fréquent dans les pays européens comme l'Allemagne, les Pays-Bas, la France et l'Italie, où la majorité des diplômes sont obtenus dans les programmes d'orientation professionnelle (entre 55 et 65 %).

Le défi majeur au secondaire demeure celui du taux d'abandon des études chez les jeunes de moins de vingt ans, surtout chez les garçons. On en perçoit les signes avant-coureurs dès le primaire, mais ce n'est qu'en 3e année du secondaire qu'ils commencent à se manifester de manière plus tangible pour s'accentuer en 4e et en 5e années. Le taux d'abandon des études secondaires chez les jeunes de moins de vingt ans varie d'ailleurs dans les diverses régions du Québec. Selon les estimations de 2000-2001, il est plus élevé que la moyenne provinciale dans la région montréalaise (32,2 %), notamment sur l'Île de Montréal, en Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine (31,8 %), dans les Laurentides (33,5 %), en Outaouais (36,8 %), en Abitibi–Témiscamingue (35,7 %), sur la Côte-Nord (31,5 %) et dans le Nord-du-Québec (58,3 %).

Il importe de souligner la faible présence des jeunes dans les programmes de formation professionnelle. Par ailleurs, depuis 1993-1994, le taux de passage des élèves du secondaire au collégial diminue. Il s'établit à 59 % en 2000-2001.

Les causes de l'abandon des études et le peu d'intérêt pour la formation professionnelle sont multiples. Certaines sont inhérentes au système d'éducation lui-même : hausse des exigences scolaires, curriculum d'études homogène faisant peu de place au développement du potentiel et des intérêts variés des élèves, formation professionnelle accessible seulement après un long parcours en formation générale, faible possibilité de progression à l'enseignement supérieur après une formation professionnelle et mode de financement de la formation professionnelle.

D'autres facteurs sont liés à l'environnement économique, comme la pénurie de main-d'œuvre, ou aux conditions de vie et à la motivation des jeunes. Les enquêtes dont on dispose, notamment celles de l'Institut de la statistique du Québec et de Statistique Canada, soulignent l'influence du niveau de scolarité et du statut socio-économique des parents sur la motivation et le rendement scolaire des enfants, et ce, dès le primaire. On sait que les mesures de soutien financier corrigent de manière significative certaines disparités. C'est une des raisons pour laquelle l'aide financière aux études a été élargie, en 1994-1995, aux élèves du secondaire en formation professionnelle et qu'une attention particulière est accordée aux enfants de statut socio-économique faible, notamment en région et sur l'Île de Montréal (Stratégie d'intervention *Agir autrement*[18]).

TABLEAU 7

POURCENTAGE DES SORTANTS DU COLLÉGIAL QUI OBTIENNENT UN DEC, SELON L'ANNÉE DE LA DERNIÈRE INSCRIPTION À L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE, TOUTES DURÉES D'ÉTUDES CONFONDUES, DE 1980-1981 À 1999-2000.

		1985-1986		1995-1996		1999-2000[e]
DEC préuniverstaire						
Hommes	64,9	60,9	66,2	58,7	62,6	60,1
Femmes	68,8	69,3	75,8	69,5	75,2	72,9
Total	**66,8**	**65,1**	**71,4**	**64,7**	**69,9**	**67,5**
DEC technique						
Hommes	53,9	49,2	54,7	46,1	47,8	47,4
Femmes	63,0	59,8	61,3	60,9	62,7	61,6
Total	**59,0**	**55,1**	**58,6**	**53,9**	**55,6**	**54,9**

e : estimation
Source : Ministère de l'Éducation, *Indicateurs de l'éducation*, Édition 2002.

18. Le programme *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé* du ministère de l'Éducation vise à donner une aide financière à des écoles en milieu défavorisé afin qu'elles mettent en place une stratégie d'intervention comportant le diagnostic des problèmes des élèves, une organisation scolaire plus souple, le développement de pratiques pédagogiques différentes, etc. Cette stratégie vise également le développement d'un partenariat de l'école avec les intervenants de la communauté.

Au collégial, on doit aussi souligner le défi de la réussite des études. Le Tableau 7 illustre l'évolution des taux de diplomation pour les filles et les garçons au collégial. Au préuniversitaire, les données indiquent que le taux de diplomation, c'est-à-dire le pourcentage des inscrits au collégial qui sortent avec un diplôme (DEC), ne s'est guère amélioré au cours des vingt dernières années. Ainsi, deux sortants sur trois seulement obtiennent leur diplôme d'études collégiales (DEC), et ce, quel que soit le temps pris pour terminer leurs études (de deux à plus de cinq ans). En formation technique, c'est environ 55 % des sortants qui obtiennent leur diplôme, quelle que soit la durée des études (de trois à plus de cinq ans). La situation est plus sérieuse chez les garçons. On constate aussi une diminution des inscriptions dans les programmes de formation technique et scientifique. Il est important de mieux documenter ces phénomènes.

À l'université, l'accès aux études de baccalauréat et l'obtention du diplôme ont commencé à diminuer à partir de 1992-1993. On observe aussi, comme au collégial, un problème de persévérance aux études. Seuls deux sortants sur trois obtiennent un grade de premier ou de deuxième cycle et un sortant sur deux, de troisième cycle. Dans les contrats signés par le ministre de l'Éducation et les chefs d'établissement universitaire, ceux-ci se sont engagés à améliorer l'encadrement et à augmenter la réussite. Le Tableau 8 illustre l'évolution des taux de diplomation des femmes et des hommes dans les programmes d'études universitaires.

TABLEAU 8

PROPORTION DES SORTANTS DE L'UNIVERSITÉ QUI OBTIENNENT UN GRADE, SELON L'ANNÉE DE LA DERNIÈRE INSCRIPTION, TOUTES DURÉES DES ÉTUDES CONFONDUES, DE 1987-1988 À 1999-2000.

	1987-1988		1995-1996		1999-2000e
Baccalauréat					
Hommes	55,5	59,7	61,7	63,5	62,8
Femmes	56,2	63,1	69,0	68,5	68,1
Total	**55,9**	**61,5**	**65,9**	**66,4**	**65,8**
Maîtrise					
Hommes	57,0	64,4	63,7	65,4	65,2
Femmes	55,0	64,5	67,5	68,0	69,1
Total	**56,1**	**64,5**	**65,6**	**66,7**	**67,2**
Doctorat					
Hommes	53,1	55,5	60,9	56,9	54,9
Femmes	40,3	46,7	48,4	49,7	50,4
Total	**48,7**	**52,3**	**56,3**	**53,9**	**53,0**

e : estimation
Source : Ministère de l'Éducation, *Indicateurs de l'éducation*, Québec, 2002.

En résumé, les données montrent une stagnation de la réussite scolaire au secondaire et au collégial et un taux de décrochage élevé, surtout chez les garçons. Il y a là sujet à inquiétude puisqu'une fraction importante de la population risque l'exclusion sociale et économique en raison de la hausse des exigences de scolarisation requises par la société.

4.2 LES CIBLES D'ACCÈS AU DIPLÔME

En 1997, à la suite des États généraux sur l'éducation, la ministre de l'Éducation a annoncé des objectifs de réussite scolaire pour l'an 2010. La réussite scolaire est mesurée par le pourcentage de jeunes du même âge qui réussissent à obtenir un premier diplôme à chaque ordre d'enseignement. Ainsi, 85 % des jeunes qui entrent à l'école devraient obtenir un premier diplôme d'études secondaires (DES) ou d'études professionnelles (DEP) avant l'âge de vingt ans, 60 %, un diplôme d'études collégiales (DEC) et 30 %, le baccalauréat[19]. La détermination de cibles quantitatives vise à mobiliser les personnes et les ressources autour d'objectifs clairs et à évaluer périodiquement les progrès accomplis. Il importe donc de rappeler les raisons qui ont motivé de telles cibles et les efforts requis pour les atteindre.

Les auteurs du rapport Parent ont été parmi les premiers à proposer des cibles de scolarisation, cibles largement dépassées en 1987, comme le Conseil supérieur de l'éducation l'avait constaté alors. En 1991, le ministre de l'Éducation a mis de l'avant des orientations nouvelles pour l'enseignement primaire et secondaire en donnant comme objectif de scolarisation au secondaire de « *faire passer à 80 p. 100 en 1996 le taux de diplomation des élèves inscrits au secteur des jeunes*[20] ». Le défi était de taille puisque le taux d'accès au diplôme du secondaire était de 64 % en 1990-1991. Il fallait donc faire augmenter ce taux d'accès au diplôme de plus de 3 points de pourcentage par année pendant cinq ans. L'objectif visé était d'offrir une formation de base au plus grand nombre de jeunes possible et d'atteindre un niveau de formation comparable à celui des autres sociétés avancées. La cible avait été fixée en mesurant les ressources et les efforts requis pour l'atteindre tout en tenant compte du fait qu'un pourcentage significatif de jeunes ne pourraient accéder à la cinquième secondaire en raison des limites de leur potentiel scolaire. La cible paraissait exigeante mais réaliste puisque, rappelait-on, « *nous avons déjà enregistré une semblable performance entre 1975 et 1985, la probabilité d'obtenir un diplôme au secteur des jeunes passant de 52,2 % à 72,5 %*[21] ».

Dans le même ordre d'idée, le Conseil supérieur de l'éducation, à la demande de la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, recommandait, en 1992, les cibles de diplomation suivantes pour l'an 2000[22] :

> qu'au moins 85 % des jeunes obtiennent un premier diplôme du secondaire (DES ou DEP) avant l'âge de 20 ans ;

> qu'au moins 70 % aient accès aux études collégiales avant l'âge de 20 ans et que 60 % obtiennent un premier diplôme d'études collégiales avant l'âge de 25 ans ;

> qu'au moins 35 % aient accès aux études de baccalauréat avant l'âge de 30 ans, 10 %, à celles de la maîtrise et 1,2 %, à celles du doctorat, peu importe leur âge ; qu'au moins 25 % obtiennent un premier diplôme de baccalauréat avant l'âge de 30 ans, 5 %, de maîtrise et 1 %, de doctorat, peu importe leur âge.

19. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, 1997. Pour la signification de ces pourcentages, se rapporter au Schéma 1 et au Tableau 3 du présent document.

20. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Notre force d'avenir : l'éducation*, Québec, 1991, p. 4. Le terme « taux de diplomation » utilisé en 1992 correspond au taux d'accès à un premier diplôme tel que défini précédemment.

21. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Notre force d'avenir : l'éducation*, Québec, 1991, p. 11.

22. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'Enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXIe siècle*, Sainte-Foy, 1992, p. 94.

Le Conseil a évoqué plusieurs raisons à l'appui de telles cibles, notamment : l'exigence d'augmenter la formation et la scolarisation du plus grand nombre, compte tenu des qualifications requises par la société de demain ; la nécessité d'augmenter le nombre de diplômés du secondaire afin d'augmenter, par ricochet, ceux du collégial et de l'université ; la nécessité d'atteindre des niveaux de scolarisation comparables à ceux du reste du Canada et des pays de l'OCDE les plus avancés ; l'importance de fixer des objectifs mobilisateurs, à l'instar de pays comme la France (80 % au secondaire), le Royaume-Uni (80 à 90 %) et les États-Unis (90 %).

Le Conseil reconnaissait toutefois que les cibles visées étaient très ambitieuses, surtout au secondaire et au collégial, puisqu'elles exigeaient des hausses considérables du nombre de jeunes diplômés (plus de 18 000), notamment chez les garçons et dans plusieurs régions du Québec. Par exemple, le taux d'accès à un premier diplôme du secondaire était en moyenne de 64,4 % en 1989-1990, mais seulement de 57,3 % chez les garçons et inférieur à 60 % dans quatre régions du Québec. Au collégial, le taux était de 36 % en 1990-1991 et de 29,5 % chez les garçons. Le Conseil a estimé toutefois que de tels objectifs étaient réalisables.

En 1993, la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science a repris une des cibles dans le cadre du renouveau de l'enseignement collégial parce que celle-ci paraissait rallier les milieux de l'éducation[23]. En 1995, un groupe de travail, mis sur pied par le ministre de l'Éducation, a suggéré de faire passer le nombre de diplômes d'études professionnelles décernés à des jeunes de moins de 20 ans de 5 000 à 20 000 en l'an 2000[24]. Cela signifiait qu'environ 24 % des diplômes du secondaire seraient des diplômes d'études professionnelles (DEP)[25]. Pour justifier de telles augmentations, le groupe de travail invoquait les besoins pressants et les pénuries du marché du travail ainsi que les tendances en matière de diplômes de formation professionnelle observées dans plusieurs pays européens.

Seules les cibles d'accès aux études et à un diplôme universitaire proposées par le Conseil ont pu être atteintes vers l'an 2000 (voir le Tableau 2 et le Tableau 3). Toutefois, en 1997, la ministre de l'Éducation a haussé à 30 % la cible pour l'obtention d'un baccalauréat en 2010, afin d'atteindre un niveau comparable à celui du reste du Canada et des États-Unis. Cette cible a presque été atteinte en 1996 (29 %), voire dépassée par les femmes (35,5 %). Chez les hommes, toutefois, le taux d'obtention du baccalauréat oscille entre 21 % et 22 % depuis 1993. En outre, au secondaire et au collégial, les cibles demeurent tout aussi éloignées puisqu'on constate une stagnation, sinon une régression, depuis 1995.

Les cibles de scolarisation à tous les ordres d'enseignement ont été reprises dans le plan stratégique 2000-2003 du ministère de l'Éducation et enrichies par l'objectif que 15 % des jeunes obtiennent, en 2010, un diplôme d'études professionnelles (DEP) avant l'âge de vingt ans, que ce soit comme premier diplôme ou après le DES[26]. Présentement, environ 8 % des jeunes obtiennent un DEP avant l'âge de vingt ans, alors que près de 17 % l'obtiennent après l'âge de vingt ans.

23. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Des collèges pour le Québec du XXIe siècle*, Québec, avril 1993, p. 11.

24. GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RELANCE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES AU SECONDAIRE ET DE LA FORMATION TECHNIQUE. *La Formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever*, ministère de l'Éducation, Québec, 1995, p. 29.

25. Ce pourcentage semble inclure les diplômes d'études professionnelles obtenus après le diplôme d'études secondaires (DES).

26. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Plan stratégique 2000-2003*, Québec, mise à jour 2001.

De telles cibles sont des objectifs incontournables dans le monde d'aujourd'hui qui exige un niveau de scolarisation et des qualifications de plus en plus élevés. Pour les atteindre, il faut comprendre et lever les obstacles, que ceux-ci soient de nature socio-économique, culturelle ou structurelle.

4.3 LES JEUNES ET LEURS BESOINS DIVERSIFIÉS

Les nouvelles générations sont, en moyenne, plus scolarisées que leurs parents et ce n'est que récemment que cette progression donne des signes d'essoufflement. Tout comme la société et leurs parents, les jeunes aussi ont beaucoup changé, sinon dans leur potentiel, à tout le moins dans les possibilités de le réaliser. La connaissance que nous en avons continue, elle aussi, à évoluer et à s'enrichir, et nous sommes loin, par exemple, des conceptions qui situaient les jeunes sur une courbe normale de « l'intelligence ». Nous ne nourrissons plus de telles certitudes et il convient aujourd'hui de voir les jeunes dans toute leur diversité. C'est à une telle lecture que nous a conviés le Sommet du Québec et de la jeunesse, tout comme le Conseil permanent de la jeunesse, d'autres organismes et de nombreux chercheurs[27]. Le Conseil supérieur de l'éducation l'a lui-même souligné à maintes reprises[28].

Il ne paraît pas opportun de brosser ici le portrait de la diversité des jeunes, de leurs aspirations, de leurs besoins ou de leurs caractéristiques économiques, sociales ou culturelles. Les jeunes sont d'ailleurs appelés à changer et il est nécessaire de continuer à mieux les connaître afin de répondre à leurs besoins et à leurs aspirations. Rappelons, par exemple, que les jeunes ont déjà l'occasion, et l'auront sans doute davantage avec les changements apportés par la réforme de l'éducation, d'exercer leur autonomie, d'expérimenter d'autres modes d'apprentissage plus adaptés à leur potentiel et à leurs styles propres, de vivre la diversité et le pluralisme, de s'ouvrir au monde grâce, notamment, aux nouvelles technologies de l'information. Il faut aussi tenir compte du pluralisme dans la situation des jeunes et des conditions régionales d'éducation, certaines écoles recevant beaucoup de nouveaux arrivants et d'autres, en région, formant des classes multiâges.

Le monde de l'éducation doit prendre pleinement acte de cette diversité. C'est sur elle qu'il faut tabler pour aider les jeunes à franchir avec succès le seuil qui les mènera à la vie en société. Cette capacité d'adaptation à la diversité et aux besoins des jeunes constitue un des défis majeurs de l'éducation si l'on veut instruire, socialiser et qualifier le plus grand nombre et éviter l'exclusion. Le monde de l'éducation doit continuer de prendre les devants et d'innover pour susciter et maintenir l'intérêt et la motivation des jeunes. Le défi n'est toutefois pas à sens unique : les jeunes aussi devront redoubler d'efforts et faire preuve d'engagement et de persévérance pour réussir et s'épanouir sur le plan scolaire, personnel, professionnel et social.

27. Voir notamment CONSEIL DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE, Les familles aux adolescents, entre le doute et l'identité, juin 2002; Madeleine GAUTHIER, et autres (dir.), Être jeune en l'an 2000, Les Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy, 2002.

28. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, Éducation à la citoyenneté, Rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, 1998; CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, Au carrefour, l'enseignement au cœur de la réussite, Sainte-Foy, 2002.

4.4 L'ADAPTATION AUX BESOINS DE LA SOCIÉTÉ

Comme il a été dit précédemment, le renouvellement de la main-d'œuvre au cours des dix prochaines années laisse entrevoir une demande croissante de formation initiale des jeunes, notamment dans les domaines professionnels et techniques, ainsi que de formation continue pour ceux qui prolongeront leur carrière. Par ailleurs, les enquêtes périodiques du Conseil du patronat du Québec et celles de la Fédération canadienne des entreprises indépendantes indiquent que les employeurs éprouvent des difficultés à trouver une main-d'œuvre suffisante dans certains champs de spécialisation professionnelle et technique. La société du savoir exige aussi une population hautement scolarisée, avec des qualifications de plus en plus élevées.

Il est certes hasardeux de faire des prévisions sur les compétences requises dans l'avenir, surtout à long terme, puisque le propre de la société moderne est d'être complexe, diversifiée et portée au changement. Malgré cela, certains ont avancé des hypothèses sur les types de compétences qui devraient être maîtrisées dans la vie sociale et active[25]. Ces compétences pourraient être de quatre ordres :

- des compétences de base qui permettent aux personnes d'évoluer dans leur vie sociale et professionnelle et d'apprendre tout au long de la vie, telles que la maîtrise de la langue et des mathématiques, la capacité physique et les compétences méthodologiques, la capacité d'analyse et de synthèse, la capacité à résoudre des problèmes, la capacité de planification, les méthodes de travail, etc. ;
- des compétences techniques spécifiques de plus en plus poussées reliées à la vie professionnelle et aux transformations du monde du travail, mais qui embrassent un éventail suffisamment large de connaissances et d'habiletés pour faire face au changement et faciliter la mobilité vers des domaines connexes;
- des compétences personnelles et sociales comme l'aptitude à travailler en équipe, la capacité de communiquer, l'autonomie, la responsabilité, la motivation, la capacité d'initiative, la capacité inventive et la créativité;
- des compétences culturelles et civiques telles la tolérance, l'ouverture d'esprit, la solidarité, la responsabilité civique, la maîtrise d'une langue seconde ou tierce, la connaissance de l'histoire, des peuples et des territoires, la sensibilité artistique, etc.

Parmi ces types de compétences, ce sont celles qui se réfèrent aux compétences techniques spécifiques qui sont appelées à changer le plus rapidement et qui sont les plus imprévisibles à long terme, en raison, notamment, des changements technologiques et de la réorganisation du travail.

25. Voir par exemple : GROUPE DE TRAVAIL SUR LES PROFILS DE FORMATION AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE, Préparer les jeunes au 21e siècle, Ministère de l'Éducation, Québec, juin 1994.

Diverses enquêtes auprès des employeurs, dont les enquêtes Relance du ministère de l'Éducation, montrent que ceux-ci sont en général satisfaits des diplômés du secondaire et du collégial en ce qui a trait aux compétences techniques spécifiques. Mais ils recherchent aussi, de plus en plus, des diplômés ayant des compétences « utiles » au monde du travail, ce que l'on a appelé les compétences de base et les compétences personnelles et sociales. L'OCDE fait remarquer que ce besoin est partagé par les employeurs des pays où l'économie du savoir prend une importance croissante[20]. Par ailleurs, la vie personnelle et sociale dans une société démocratique, ouverte sur le monde, requiert aussi des compétences culturelles et civiques.

Ce sont là des exemples qui donnent des indices sur les types d'emplois et les profils de formation qui sont appelés à connaître une augmentation dans la société du savoir. Le défi principal est ainsi l'élaboration, à tous les ordres d'enseignement, de curriculums et d'activités pédagogiques qui, tout en tablant sur la diversité des jeunes, sauront développer ou faire éclore de telles compétences. La mise en œuvre du nouveau curriculum au primaire et au secondaire offre des promesses d'avenir intéressantes. Mais il ne paraît pas que l'on dispose de moyens suffisamment rapides et efficaces pour s'assurer de la mise à jour constante des curriculums.

La section qui suit illustre, par quelques exemples, comment d'autres sociétés font face aux défis de l'éducation, défis qui, pour bon nombre de pays occidentaux, ressemblent à ceux décrits précédemment. Le Conseil a voulu s'inspirer de ces sociétés pour approfondir sa réflexion sur les orientations et les priorités que l'État et le milieu de l'éducation devront retenir pour les dix prochaines années.

5. DES EXEMPLES DE RÉFORMES DE L'ÉDUCATION

Plusieurs sociétés ont orchestré des réformes ou des transformations de leur système d'éducation. Celles-ci ont surtout été inspirées par des objectifs de réussite éducative et les exigences de la société du savoir. Elles ont aussi été dictées par un souci de transparence et par des objectifs de résultats probants. Les citoyens et les gouvernements veulent, en effet, avoir l'assurance que les investissements qu'ils consentent à l'éducation permettront aux jeunes d'acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes dont ils auront besoin pour développer leur potentiel et agir comme des membres actifs et responsables de la société. Dans plusieurs cas, ces réformes ont aussi été associées à des préoccupations budgétaires.

Dans un document du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), préparé en prévision de la Conférence internationale de l'éducation, on note que toutes les provinces et territoires canadiens ont décidé de renouveler leurs programmes d'études au cours des dix dernières années, afin de mieux répondre aux besoins de la société[21]. Au-delà des particularités propres à chacune, les diverses « réformes » partagent un certain nombre de points communs.

20. ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES, Analyse des politiques d'éducation : enseignement et compétences, Paris, 2001.

21. CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA), Le développement de l'éducation : rapport du Canada, 1996.

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]

[illegible]

- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]

[illegible]

Le gouvernement de l'Alberta a, quant à lui, choisi une approche par étapes en apportant, à partir de 1994, des changements plus ciblés pour parvenir progressivement à des objectifs quelque peu similaires à ceux des autres provinces. Ces changements se sont surtout inscrits dans des visées de reddition de comptes, de liberté de choix des parents, d'efficacité du système d'enseignement et d'adaptation aux besoins de la nouvelle économie. Le gouvernement a ainsi réduit le nombre de commissions scolaires, puis autorisé légalement l'ouverture des premières écoles à charte (charter schools) en 1995 (voir la note 28 pour une définition). Il a aussi lancé plusieurs « initiatives » successives qui touchent les divers ordres d'enseignement. En 1999, il a introduit les « plans d'affaires » pour améliorer l'efficacité et la reddition de comptes des ministères.

En 1998, par exemple, le gouvernement a établi les cinq axes d'action suivants pour le primaire et le secondaire :

- améliorer le taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires, notamment par la participation des entreprises à l'éducation pour rapprocher les écoles du milieu de travail ;
- améliorer la formation en mathématiques des élèves du secondaire ;
- améliorer les connaissances technologiques, en modernisant l'équipement informatique des écoles et en encourageant l'usage de la technologie ;
- améliorer la coordination d'Alberta Learning avec les autres ministères concernés pour mettre sur pied plus de services communautaires intégrés de soutien et de prévention pour les enfants et les familles ;
- améliorer la satisfaction du public à l'égard de l'éducation, en informant la population des réalisations des jeunes de la province dans leurs études.

Au postsecondaire, le gouvernement s'est donné les trois défis suivants :

- préserver la qualité de l'éducation en apportant un soutien financier pour adapter les programmes d'études au monde de la technologie et au perfectionnement du personnel enseignant ;
- augmenter les moyens d'accueil d'un nombre croissant de jeunes dans les établissements postsecondaires pour remédier à la pénurie dans certains domaines du marché du travail ;
- maintenir des frais de scolarité raisonnables et contrôler le niveau d'endettement des étudiants, en leur remettant la différence entre le total des prêts et un plafond préétabli.

Plus récemment, le gouvernement s'est fixé d'autres cibles qui visent des objectifs similaires. Une mesure digne d'intérêt est le programme Alberta Initiative for School Improvement qu'il a développé avec ses partenaires scolaires et mis sur pied en 1999. Son objectif est d'améliorer l'apprentissage et les résultats des élèves en soutenant les initiatives des communautés locales pour répondre aux besoins et aux conditions locales. Le programme dispose d'un budget de 270 millions sur quatre ans pour soutenir la mise sur pied de projets innovateurs dans les écoles et les classes.

5.3 LES ÉTATS-UNIS

L'éducation primaire et secondaire est une responsabilité qui revient à chacun des États et aux districts scolaires, mais le gouvernement fédéral exerce en ce domaine une influence importante, en fonction des mesures mises en œuvre et des budgets qui peuvent les accompagner. Son influence est beaucoup plus grande dans les collèges et les universités, notamment sur le plan de la recherche. En janvier 2002, il a adopté un plan de réforme de l'éducation primaire et secondaire, intitulé *No child left behind*, qui constitue une de ses plus importantes initiatives en éducation depuis les années soixante.

Depuis la parution du rapport, *A Nation at Risk*[22], en 1983, plusieurs considérations ont conduit à ce plan de réforme. Parmi les principales, on note : une formation et un enseignement dont la qualité n'était pas toujours garantie, des taux de décrochage élevés, une performance des élèves insuffisante dans les épreuves nationales et internationales, une profusion de projets éducatifs de qualité variable et peu comparables, l'inquiétude de la violence et du relâchement de la discipline scolaire, un corps professoral insuffisamment payé dont plusieurs, notamment en sciences et en mathématiques, passaient au privé. Il y a aussi la conviction que les mesures prises dans le passé ne sont plus appropriées et le sentiment d'urgence que les États-Unis doivent relever le défi de la société du savoir et ne pas se laisser distancer par les autres sociétés avancées.

Le plan de réforme du gouvernement fédéral vise à rendre le système scolaire plus flexible, plus efficace et plus transparent, dans le but d'améliorer la qualité de la formation, d'augmenter la réussite des élèves et de réduire le retard des groupes minoritaires. Le plan vise, entre autres :

- à rendre davantage imputables les États, les districts scolaires et les écoles et leur personnel au regard des résultats à atteindre ;
- à accroître la flexibilité et le contrôle local des écoles ;
- à augmenter le choix scolaire des parents et des élèves, particulièrement pour ceux qui fréquentent des écoles peu performantes, en encourageant les bons d'études (*school vouchers*) et les écoles à charte (*charter schools*)[23].

22. NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION, *A Nation at Risk*, United States Department of Education, 1983.

23. Un « bon d'études » est un certificat [illegible]

Ce plan de réforme est accompagné d'un accroissement du budget de l'éducation de 6,7 milliards pour atteindre 49 milliards en 2001-2002. Il a présidé à l'élaboration du plan stratégique 2002-2007 du Département de l'éducation dont les objectifs sont les suivants [74] :

- assurer une culture de la réussite en amenant le milieu de l'éducation à se préoccuper de réussite et de résultats scolaires ;
- améliorer la réussite des élèves, en misant sur l'amélioration de l'apprentissage de la lecture, des mathématiques et des sciences, sur la hausse des résultats de tous les élèves du secondaire et sur l'amélioration de la qualité du corps professoral, notamment par le recrutement et le perfectionnement ;
- rendre les écoles plus sécuritaires, développer le sens moral et éduquer à la citoyenneté ;
- améliorer les pratiques éducatives en encourageant l'utilisation de méthodes pédagogiques dont l'efficacité a été clairement démontrée ;
- rehausser la qualité de l'éducation postsecondaire et en élargir l'accès, afin de réduire les écarts associés aux groupes minoritaires, aux conditions socio-économiques et aux personnes ayant des handicaps.

Loin d'être unique, le plan de réforme fédéral reprend et vient appuyer plusieurs des mesures prises depuis le milieu des années 1990 dans bon nombre d'États.

5-4 LA NORVÈGE

La Norvège est un pays de 4,5 millions d'habitants qui consacre présentement 6,8 % de son produit national brut à l'éducation, un effort légèrement inférieur à celui du Québec [75]. En 1997, la scolarité obligatoire a été haussée à une durée de dix ans et l'âge d'entrée à l'école, baissé à six ans. L'école obligatoire est divisée en trois cycles pour lesquels un nouveau curriculum a été défini : le cycle élémentaire (1-4), le cycle moyen (5-7) et le secondaire inférieur (8-10). Depuis 1994, tous les jeunes de 16 à 19 ans sont en droit, après l'école obligatoire, de faire trois années d'études secondaires supérieures qui mènent aux études universitaires ou à une qualification professionnelle. Ces études secondaires supérieures paraissent avoir des ressemblances avec le collégial du Québec.

En Norvège, compte tenu de la faible densité de population, de nombreuses écoles sont de très petite taille et comptent peu d'élèves, ce qui oblige la moitié des écoles du pays à réunir des enfants d'âges différents dans une même classe. De nombreux établissements offrent l'ensemble du cycle scolaire obligatoire (élémentaire à secondaire inférieur).

74. UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION, *Strategic Plan 2002-2007*, http://www.ed.gov/pubs/stratplan2002-2007/index.pdf.

75. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA RECHERCHE ET DES AFFAIRES RELIGIEUSES DE NORVÈGE, http://odin.dep.no/ufd/engelsk/publ/rapporter/014081-120036/index-dok000-b-n-a.html.

Les écoles sont presque toutes publiques. Dans chacun des 18 départements du pays, un représentant du ministère de l'Éducation veille à faire respecter la réglementation scolaire et s'assure qu'enfants, adolescents et adultes reçoivent un enseignement approprié. Ces dernières années, l'État a délégué plusieurs de ses responsabilités aux communes et aux départements. C'est ainsi que la commune gère l'enseignement obligatoire et le département, le secondaire supérieur. Dans le cadre des standards et des curriculums nationaux, une certaine latitude est laissée aux communes, établissements et personnel enseignant quant au choix des outils, manuels et méthodes d'enseignement. Plus des deux tiers des subventions de l'État sont répartis selon une formule standard, sans règles détaillées quant à leur utilisation, de manière à permettre aux collectivités locales de gérer les ressources selon leurs besoins éducatifs.

Parmi les chantiers en cours, on peut noter la « réforme des compétences » qui comprend un programme national pour la formation continue et pour la formation des adultes : le droit des adultes à une éducation primaire et secondaire, la mise en place d'un système de reconnaissance des acquis et le financement d'un programme de formation en alternance dans les entreprises. La Norvège compte 900 000 élèves et étudiants en formation initiale et un million de personnes en formation des adultes.

Le gouvernement norvégien s'est donné les priorités suivantes :

> hausser le niveau de formation générale de l'ensemble de la population norvégienne, notamment par la formation continue et l'éducation à tout âge ;

> assurer l'égalité d'accès à la formation et aux services éducatifs sur tout le territoire, au moyen, entre autres, de la formation à distance et de la formation en ligne ;

> former une main-d'œuvre en prévision des besoins futurs, sans perdre de vue les qualifications actuelles qu'exigent le marché du travail, la société et les personnes. Cet objectif table sur l'acquisition de compétences en technologie de l'information et des communications et sur la préparation des apprenants à œuvrer dans un environnement scientifique. L'informatique est un domaine prioritaire ;

> insister sur la formation initiale et générale, la spécialisation relevant des stages et de la formation en emploi. La formation visant l'insertion dans le marché du travail est offerte en collaboration avec les responsables du marché du travail et les responsables de l'éducation. Elle est offerte dans les lycées/écoles professionnelles, dans des centres autonomes reliés au système scolaire et dans certaines entreprises.

En résumé, on peut retenir des quatre exemples précédents que les approches des gouvernements sont certes sensibles aux conditions nationales ou locales de leur population et de leur système d'éducation, mais qu'elles ont aussi des points communs. Le principal constat est que les contenus ainsi que les structures et les façons de faire mises en place pour faciliter l'accessibilité et la démocratisation de l'éducation ne conviennent plus dans le contexte plus exigeant de la société du savoir et d'ouverture sur le monde. Les gouvernements cherchent à trouver des moyens pour hausser la qualité de la formation, relever le taux de réussite afin de réduire l'exclusion et rendre le système d'éducation plus efficace. Certaines de ces approches peuvent servir d'exemples.

La Norvège présente la particularité d'une population à faible densité, dispersée sur son territoire. Ses solutions sont dignes d'intérêt lorsqu'on pense aux régions du Québec. L'Ontario veut résoudre une partie du problème du décrochage scolaire et répondre aux besoins croissants de la société, en diversifiant les filières de formation au secondaire et en facilitant le passage entre filières de formation. L'Alberta a une approche à plusieurs volets bien ciblés. Deux actions originales sont l'initiative destinée à soutenir les projets novateurs dans les écoles et les classes et la mise sur pied de services communautaires intégrés de soutien et de prévention pour les enfants et les familles. Une idée intéressante des États-Unis est le souci d'améliorer les pratiques éducatives en encourageant l'utilisation de méthodes pédagogiques dont l'efficacité a été clairement démontrée.

5.5 LE QUÉBEC

En 1993, le gouvernement du Québec a amorcé des changements dans le système d'éducation. Dans le document « *Des collèges pour le XXI^e siècle* [36] », la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science présente des orientations et des cibles stratégiques visant le renouveau de l'enseignement collégial : la réussite des études, des programmes d'études plus cohérents et adaptés aux besoins, des responsabilités accrues des établissements et des partenariats renouvelés. On introduit une nouvelle structure d'élaboration de programmes préuniversitaires et techniques en utilisant l'approche par compétences qui fait une plus large place aux établissements. On resserre l'articulation entre le collégial et l'universitaire et on donne aux collèges la possibilité de développer des programmes menant à des attestations d'études collégiales. La même année, la ministre fait connaître de nouvelles orientions en formation professionnelle et en formation technique : améliorer l'accès à l'enseignement professionnel et technique, harmoniser les programmes des deux ordres d'enseignement et accentuer les liens avec les partenaires socio-économiques.

En 1997, la ministre de l'Éducation donne suite aux États généraux sur l'éducation en présentant un plan *Prendre le virage du succès* qui énonce sept grandes lignes d'action :

> intervenir dès la petite enfance ;

> enseigner les matières essentielles ;

> donner plus d'autonomie à l'école ;

> soutenir l'école montréalaise ;

> intensifier la réforme de la formation professionnelle et technique ;

> consolider et rationaliser l'enseignement supérieur ;

> donner un meilleur accès à la formation continue.

La plupart de ces chantiers se sont progressivement reflétés dans la réforme du primaire et du secondaire et dans des politiques et plans d'action qui touchent tous les ordres d'enseignement. Ces changements visent à favoriser la réussite du plus grand nombre et c'est dans ce cadre que les cibles d'accès au diplôme ont été fixées du secondaire à l'université.

36. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Des collèges pour le XXI^e siècle*, Québec, 1993.

La réforme s'est concrétisée, au préscolaire, par la mise en place, en 1997, du programme de maternelle à temps plein pour les jeunes enfants de cinq ans. Au primaire et au secondaire, l'énoncé de politique comporte la refonte du curriculum pour rehausser la qualité de la formation de base et développer des compétences « transversales ». La mise en œuvre de la refonte du curriculum du primaire est en voie d'achèvement, tandis que celle du secondaire est reportée en 2004. Les commissions scolaires ont diminué en nombre, leur caractère confessionnel a été levé et leur appartenance linguistique, reconnue. Plusieurs responsabilités ont été décentralisées vers les écoles, notamment dans des conseils d'établissement réunissant, entre autres, parents, personnel scolaire et membres de la communauté. En 1998, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, assortie d'un plan d'action pour 1998-2002, a été appliquée pour soutenir l'école montréalaise et faciliter l'intégration des nouveaux arrivants[37]. Des mesures et des programmes plus ciblés ont aussi été développés, comme *Agir autrement*, destiné à améliorer la réussite dans les milieux défavorisés.

En 2000, le gouvernement a adopté la *Politique québécoise à l'égard des universités*, accompagnée de la *Politique de financement des universités*, ce qui a permis aux établissements de se consolider et d'amorcer une phase de développement qui leur permettra d'occuper la place qui leur revient sur le plan canadien et international. Le gouvernement a aussi adopté, en 2002, la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* qui devrait être concrétisée dans les meilleurs délais.

La réforme tarde, toutefois, sur le plan de la diversification des voies de formation au secondaire, de la formation professionnelle comme cheminement régulier chez les jeunes du secondaire et de la diplomation au terme de la formation technique.

La réforme de l'éducation au Québec s'est accompagnée de mouvements budgétaires qui ont eu des répercussions importantes sur sa mise en œuvre. Le mouvement le plus important est la chute des dépenses en éducation reliées au déficit zéro en 1996 et en 1997, dont les effets se font sentir encore aujourd'hui. Les restrictions budgétaires se sont soldées, le plus souvent, par des coupures dans les services et les activités complémentaires, notamment dans les écoles. Ce n'est qu'en 1998-1999 que l'on note une augmentation sensible du financement public de l'éducation qui s'est accélérée grâce au réinvestissement du gouvernement, à compter de 2000-2001.

L'évolution, au cours des dix dernières années, des dépenses de fonctionnement par élève et des dépenses de fonctionnement et d'immobilisation montre que, en général, le Québec a investi moins que l'Ontario au primaire et au secondaire, mais davantage que cette dernière dans les universités. Cependant, au cours des deux dernières années, le financement des commissions scolaires a augmenté pour rejoindre le niveau ontarien et même le dépasser légèrement, et ce, même si le revenu par habitant est moins élevé au Québec.

37. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, 1998; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, Québec, 1998-2002*, Québec, 1998.

CONCLUSION

Le Québec a certes fait de grands progrès en éducation depuis le milieu des années soixante. Il a atteint un niveau de scolarisation qui se compare favorablement avec celui d'autres sociétés avancées. Mais la tâche est loin d'être terminée et des efforts redoublés doivent être déployés pour relever les défis qui l'attendent. Alors que la participation dans la société moderne demande un accroissement de la scolarisation et un rehaussement des compétences et des habilités des personnes, on note que la progression de la scolarisation connaît un ralentissement, voire une stagnation depuis le milieu des années 1990, et ce, à tous les ordres d'enseignement.

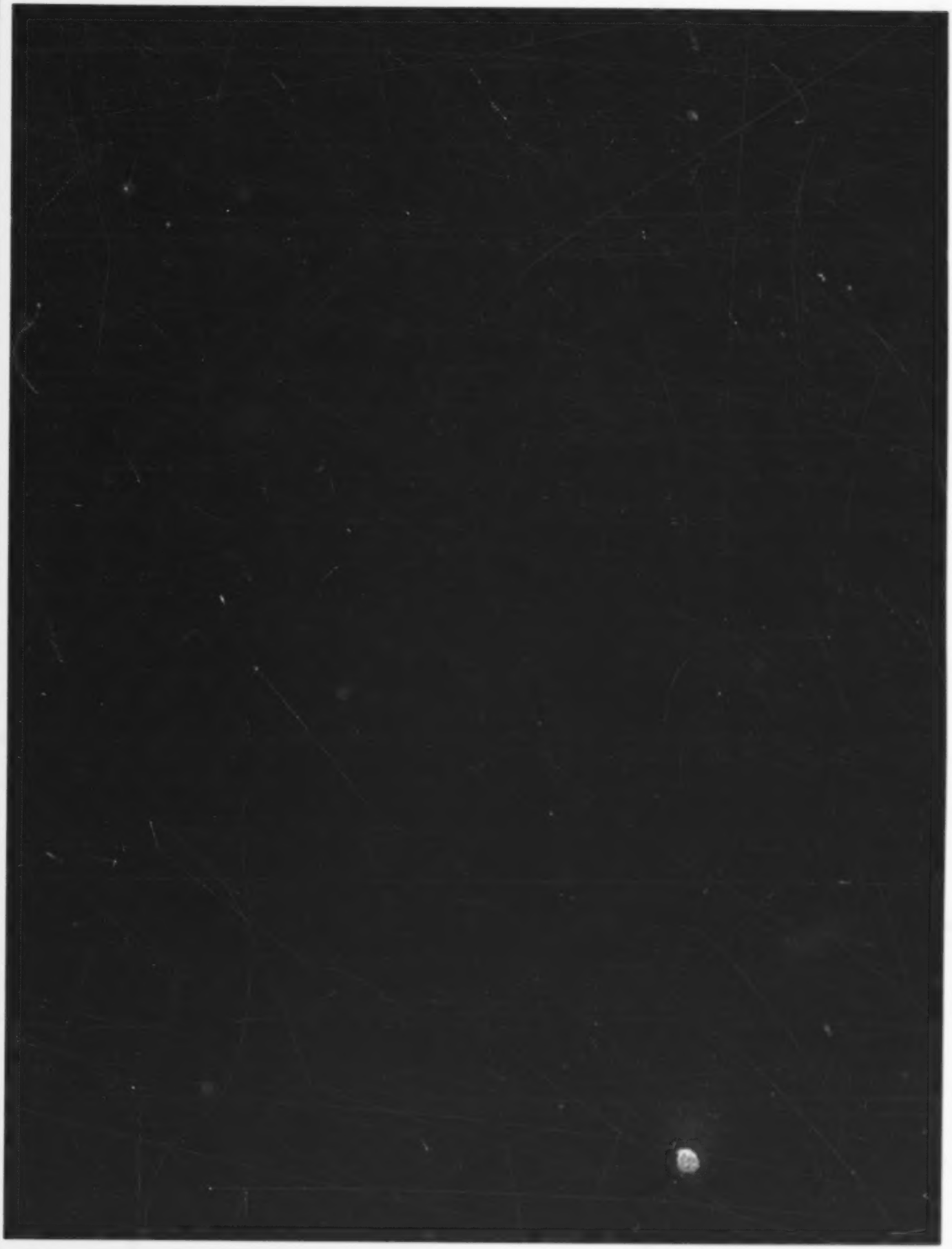
Au secondaire, deux des principaux défis demeurent le taux élevé d'abandon des études chez les jeunes de moins de vingt ans, notamment chez les garçons, et la faible fréquentation des programmes de formation professionnelle, les deux phénomènes étant sans doute reliés. À cela s'ajoute la situation particulière des régions qui voient les effectifs scolaires, déjà peu nombreux, diminuer encore davantage et mettre en péril la qualité de l'éducation et l'offre de services éducatifs adéquats sur leur territoire. De plus, le taux de passage du secondaire au collégial a régressé depuis 1993-1994, ce qui bloque le rehaussement de la scolarisation postsecondaire. Au collégial, le défi majeur demeure donc celui du taux de diplomation qui n'a pas fait de grands progrès depuis les vingt dernières années. À l'université, un problème similaire de persévérance et de diplomation persiste.

De fait, le Conseil est particulièrement frappé par le faible nombre de jeunes qui fréquentent la formation professionnelle et par le taux élevé d'abandon des études, notamment chez les garçons, et ce, à tous les ordres d'enseignement.

Le Conseil en conclut que les contenus, les structures et les façons de faire pour faciliter l'accessibilité et la réussite ne conviennent plus dans le contexte exigeant de la société du savoir et d'ouverture sur le monde. Il faut trouver des façons nouvelles de rendre le système d'éducation plus efficace pour améliorer le taux de réussite.

Bien entendu, le Québec a entrepris des réformes qui touchent pratiquement tous les ordres d'enseignement et qui visent à relever les défis auxquels il est confronté. Plusieurs des chantiers sont en voie d'être achevés ou attendent leur mise en œuvre. Mais la réforme tarde ou se révèle encore incomplète sur le plan de la diversification des voies de formation au secondaire, incluant la formation professionnelle, de la diplomation en formation technique et de l'adaptation continue de l'éducation aux besoins des jeunes.

Le sommet du Québec et de la jeunesse a proposé que 100 % des jeunes aient accès à une formation qualifiante. Il s'agit d'un objectif louable qui interpelle en particulier le milieu de l'éducation. Mais il est clair que cette formation qualifiante ne peut suivre le cheminement standard et les formes de qualification que nous connaissons. Pour le Conseil, le défi sera de diversifier les cheminements scolaires et d'enrichir les formes de qualification pour les adapter aux besoins des jeunes. Il faut donc assouplir le système d'éducation, multiplier les filières de formation et réduire au minimum les problèmes persistants de décrochage. C'est à la solution de ces problèmes que le Conseil veut contribuer en proposant, dans le deuxième chapitre, des orientations et des priorités d'action en éducation. Le rôle de l'État est essentiel pour les mettre en œuvre.



LES ORIENTATIONS ET LES PRIORITÉS DE L'ÉDUCATION

INTRODUCTION

Dans le précédent chapitre, le Conseil a rappelé plusieurs des défis et des obstacles persistants auxquels est confronté le monde de l'éducation au Québec. En misant sur les possibilités qu'offre la mise en œuvre de la réforme, le Conseil propose, dans le présent chapitre, deux orientations qui fixent des objectifs exigeants. La première orientation réaffirme l'importance d'accroître la réussite scolaire des jeunes, particulièrement de ceux du secondaire. Pour la réaliser, le Conseil propose trois priorités d'action : assouplir le système d'éducation en diversifiant les cheminements scolaires et les types de qualification; mobiliser les forces des communautés locales par la mise sur pied de services intégrés de soutien destinés aux jeunes et à leurs familles; maintenir l'accès à des services d'éducation de qualité sur tout le territoire, notamment dans les régions les plus fragiles.

La seconde orientation souligne la nécessité d'assurer en permanence la pertinence et la qualité de la formation au regard du développement de la personne et de sa préparation à la vie sociale et professionnelle, dans un monde en pleine transformation. Pour faciliter la constante adaptation de l'éducation à la mouvance des personnes et de la société, le Conseil propose quatre priorités d'action : établir un dispositif rapide et efficace d'ajustement continu du curriculum; renforcer et enrichir l'identité culturelle et les acquis démocratiques de la société québécoise; soutenir la participation des collèges et des universités à la société du savoir et à l'ouverture sur le monde; donner davantage accès à la formation tout au long de la vie.

La dernière section propose la mise en place d'un dispositif de veille dont la fonction principale sera d'identifier et de faire connaître les innovations éducatives, qu'elles proviennent des milieux locaux ou d'ailleurs. Un tel dispositif doit être animé et associé à un programme de soutien à l'innovation.

LES ORIENTATIONS ET LES PRIORITÉS DE L'ÉDUCATION POUR LES DIX PROCHAINES ANNÉES

	Priorités	
Orientation 1 [illegible]	1. [illegible]	[illegible]
	2. [illegible]	[illegible]
	3. [illegible]	[illegible]
	4. [illegible]	[illegible]
	5. Assurer, par la maîtrise de la langue commune et par la connaissance de l'histoire et de l'héritage culturel, l'appropriation et le développement continu de l'identité et des valeurs démocratiques de la société québécoise.	[illegible]
Orientation 2 Assurer en permanence la pertinence et la qualité de la formation au regard du développement de la personne et de sa préparation à la vie citoyenne, en prenant en compte, de manière critique, les exigences changeantes de la société québécoise.	6. [illegible]	[illegible]
	7. Rendre davantage accessible la formation tout au long de la vie pour assurer le perfectionnement et le renouvellement intellectuel, culturel et social des diverses clientèles.	[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

Le Conseil prend acte de l'objectif que 75 % des jeunes obtiennent en 2018 un diplôme, d'études professionnelles avant l'âge de vingt ans, que ce soit comme premier diplôme ou après le diplôme d'études secondaires (DES). Il s'agit d'une cible qui lui paraît réalisable mais modeste. Elle prend son sens dans la mesure où elle vient s'ajouter à un objectif d'obtention d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) après l'âge de vingt ans. On sait qu'en 2000-2001, 17 % des jeunes ont obtenu un DEP après l'âge de 20 ans. Cette question sera examinée dans le prochain rapport annuel du Conseil qui portera sur la formation professionnelle et technique à tous les ordres d'enseignement.

Le Conseil est d'avis qu'il faut donner la priorité à la réussite au secondaire, bien que l'on ne doive pas négliger la réussite au collégial ni à l'université. Les cibles sont ambitieuses et elles demanderont des efforts importants pour les atteindre. Une attention toute particulière doit être accordée à la formation professionnelle, à la réussite des garçons et, aussi, aux régions du Québec, notamment à celles où le taux d'accès à un diplôme du secondaire est très éloigné des cibles retenues.

1.3 LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE

La réussite éducative est une notion beaucoup plus large que le simple fait d'obtenir un diplôme. Celui-ci, en effet, n'atteste que d'une dimension de la réalité scolaire des élèves. La réussite éducative au primaire et au secondaire touche l'engagement de l'élève dans son projet éducatif, son sentiment d'appartenance à l'école et son développement personnel et professionnel. Dans un avis récent, le Conseil soulignait, d'ailleurs, qu'il faut accorder une attention particulière à la diversité et à la complexité du processus de maturation des jeunes, pour ne pas mettre en péril à la fois leur réussite scolaire et leur réussite éducative. Mais, il reste que, pour le Conseil, l'obtention d'un diplôme est une condition nécessaire de la réussite éducative. Pour avoir toute sa valeur, le diplôme doit témoigner d'une formation de qualité. Le Conseil reprend ici ce qu'il a affirmé en 1992 sur l'importance de la qualité de la formation associée à l'accessibilité et à la réussite éducatives :

> **Cette triade – accessibilité, réussite et qualité – doit demeurer inséparable, dans le contexte d'une société qui exige que la scolarisation et la qualification des personnes témoignent de l'acquisition véritable de compétences générales et spécialisées, permettant l'autonomie, la polyvalence, la fonctionnalité, la créativité personnelle et l'insertion sociale[3].**

L'obtention du diplôme doit donc être valorisée par les jeunes et par tous les partenaires de l'éducation. Elle constitue une attestation universellement reconnue de l'acquisition de compétences, tant dans le milieu scolaire que dans le monde du travail. Sans diplôme, l'individu doit avoir recours à la reconnaissance des acquis et doit faire lui-même la démonstration de ses compétences. L'obtention d'un diplôme, à travers un cheminement scolaire satisfaisant et valorisant, favorise une vision positive de l'école et de l'apprentissage en général et facilite la poursuite d'une formation tout au long de la vie.

1.4 LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE ADAPTÉE AUX CAPACITÉS ET AUX BESOINS DES PERSONNES

On se rappellera que, lors du Sommet du Québec et de la jeunesse, le gouvernement et les partenaires se sont donné comme objectif que 100 % des jeunes obtiennent une qualification en fonction des choix et du potentiel de chacun[1]. C'est là un objectif qui mérite d'être poursuivi. Le Conseil est tout à fait conscient que, pour un certain nombre de jeunes, l'obtention d'un DEP ou d'un DES constitue une cible inaccessible. Pour ces jeunes, la notion de réussite éducative devra être modulée en fonction de leurs capacités et de leurs besoins. Il faut donc encourager la mise en œuvre de cheminements scolaires diversifiés qui aboutissent à des formations qualifiantes reconnues, même si cette reconnaissance n'est pas du même ordre que celle d'un diplôme d'études secondaires. La réforme de l'éducation introduit la notion de bilan des compétences au terme d'un cycle d'apprentissage et il existe déjà des attestations de capacités. Il faut expérimenter de nouveaux cheminements scolaires et différentes formes de reconnaissance des compétences et des acquis.

Ainsi, tout en appuyant les efforts pour une réussite éducative, le Conseil est d'avis qu'il est primordial de mettre un accent très particulier sur l'accès au diplôme du secondaire, c'est-à-dire sur l'acquisition d'une formation de qualité chez les jeunes de moins de 20 ans. Si la réussite éducative constitue l'objectif premier poursuivi par l'ensemble des intervenants en éducation, le diplôme demeure toujours le témoin d'une formation de qualité, un indicateur privilégié du succès scolaire.

Toutefois, pour atteindre les cibles ambitieuses d'obtention d'un diplôme du secondaire qui ont été fixées pour l'an 2010, il faut s'en donner les moyens. Le Conseil est tout à fait conscient des tentatives faites pour diversifier les voies de formation et du peu de succès de plusieurs d'entre elles. Depuis 1995, on expérimente aussi la diversification des voies offertes en formation professionnelle au secondaire. Il importe de comprendre les résultats de ces expériences si l'on veut progresser. Par ailleurs, on sait aussi que la réforme au secondaire doit proposer une certaine diversification des cheminements scolaires.

Le Conseil estime, cependant, que l'on n'est pas allé assez loin. C'est pourquoi il formule trois priorités d'action qui lui paraissent essentielles pour accroître la réussite scolaire des jeunes. La première est de repenser l'architecture du système de l'éducation en fonction des besoins des jeunes, pour qu'aucun d'entre eux ne soit pris dans des voies sans issues. Il faut, comme conditions :

- utiliser davantage la diversité des cheminements scolaires qui existent déjà;
- diversifier davantage les voies de formation professionnelle en vue de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et en faire des cheminements réguliers;
- valoriser les voies de formation professionnelle comme des voies normales de formation, en valorisant aussi les styles d'apprentissage centrés sur le concret ou la technique.

1. [illegible]

La deuxième priorité est de mettre sur pied des mécanismes locaux d'offres de services intégrés, afin que les efforts de tous convergent de manière harmonieuse sur les besoins des enfants et des jeunes. La troisième priorité est d'assurer une offre de services éducatifs de qualité sur l'ensemble du territoire. Le système d'éducation doit être assoupli pour laisser davantage l'initiative aux communautés locales, afin qu'elles puissent expérimenter des solutions qui répondent à leurs besoins. Il faut aussi que la diversification des voies tienne compte des besoins et des capacités des régions.

PRIORITÉ 1

ASSOUPLIR L'ARCHITECTURE DU SYSTÈME ÉDUCATIF EN DIVERSIFIANT LES CHEMINEMENTS VERS LA DIPLOMATION, AFIN DE TENIR COMPTE DES ASPIRATIONS ET DES BESOINS DIFFÉRENTS DES JEUNES, NOTAMMENT DES 16 À 18 ANS DU SECONDAIRE.

La réussite nécessite qu'on reconnaisse la diversité des clientèles scolaires et de leur cheminement à l'enseignement obligatoire. Un des problèmes réside dans le fait que, malgré l'existence de filières différentes, la plupart des jeunes du secondaire cheminent selon un parcours uniforme qui ne permet pas à bon nombre d'entre eux de réussir.

1.1 L'ARCHITECTURE DE L'ÉDUCATION OBLIGATOIRE : LA PRÉÉMINENCE DE LA « VOIE ROYALE »

1.1.1 LES CHEMINEMENTS SCOLAIRES OFFICIELS

En 1995, le ministère de l'Éducation a mis sur pied un programme expérimental de diversification des voies offertes aux jeunes en formation professionnelle. Ce programme comporte cinq volets, dont l'un a pour objectif de favoriser plus tôt qu'auparavant l'accès des jeunes à des filières de formation. Depuis, l'élève a accès, dès l'âge de 15 ans, à une attestation de formation professionnelle (AFP), dans laquelle il reçoit une formation de 3e secondaire en langue maternelle, en langue seconde et en mathématiques. Dès 16 ans, ou encore lorsqu'il a obtenu ses unités de 3e secondaire dans les matières précitées, l'élève peut avoir accès à une formation professionnelle conduisant au diplôme d'études professionnelles (DEP). Finalement, s'il n'a obtenu aucune unité de 2e secondaire, l'élève peut avoir accès à un programme conduisant à un certificat en insertion sociale et professionnelle[1]. En théorie, donc, l'architecture de formation professionnelle permet l'accès à la formation professionnelle, dès l'âge de 15 ans.

L'architecture actuelle du système éducatif offre, dans l'enseignement obligatoire pour les jeunes, cinq filières officielles de formation[9] :

> une filière de formation générale, sanctionnée par l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES) et donnant accès à l'enseignement supérieur ou à un programme menant à l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) ;

> une filière de formation professionnelle, sanctionnée par l'obtention d'un DEP ;

> une filière de formation menant à une attestation de formation professionnelle (AFP) (métiers semi-spécialisés) ;

> une filière de formation exigeant un DEP ou une reconnaissance équivalente dans le secteur du métier et visant une spécialisation professionnelle reconnue par une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) ;

> une filière de formation disponible au terme des « cheminements particuliers de formation », l'insertion sociale et professionnelle (ISPJ), menant à un certificat de formation en insertion sociale et professionnelle des jeunes, pour les élèves qui éprouvent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage[10].

1.1.2 LES CHEMINEMENTS SCOLAIRES RÉELS

Le profil de formation menant au DES est largement le plus populaire auprès des élèves du secteur des jeunes. En effet, en 2001-2002, 440 374 élèves fréquentaient le secteur secondaire général, alors que 5 858 élèves étaient inscrits en formation professionnelle au secteur des jeunes[11]. De plus, en 2001-2002, seulement 405 élèves du secteur des jeunes étaient inscrits dans un programme menant à une attestation de formation professionnelle (AFP)[12]. Finalement, 4 342 jeunes étaient inscrits dans les programmes d'insertion sociale et professionnelle au secteur des jeunes (ISPJ) en 2000-2001[13], qui constituent le prolongement des programmes de cheminements particuliers de formation du secteur de l'adaptation scolaire.

De toute évidence, la « voie royale », c'est-à-dire le cheminement régulier visant l'obtention d'un DES, demeure, dans les faits, le cheminement normal de scolarisation.

9. Quelques programmes intégrés DEP-DEC existent, mais cette filière ne constitue pas une filière habituelle de formation.

10. Cette formation de deux ans est basée sur la formule de l'alternance travail-études, ce qui permet aux élèves d'effectuer des stages dans des fonctions simples de travail (métiers non spécialisés).

11. C'est-à-dire d'élèves inscrits au secteur des jeunes. Les données n'incluent pas les jeunes de moins de 20 ans inscrits au secteur des adultes. Voir l'Annexe 1.

12. Voir l'Annexe 1.

13. Voir l'Annexe 1.

Par ailleurs, les données statistiques montrent que la majorité des jeunes de moins de 20 ans qui obtiennent un diplôme d'études professionnelles (DEP) sont déjà titulaires d'un DES. En effet, en 2000-2001, 7,9 % des jeunes de moins de 20 ans obtiennent un diplôme secondaire de formation professionnelle, 2,6 % d'entre eux comme premier diplôme, et 5,4 % après l'obtention d'un DES. Par ailleurs, 16,7 % des élèves obtiennent un DEP après 20 ans, dont 11,4 % après le DES[14]. L'accès à la formation professionnelle au secondaire avant l'obtention du DES demeure donc une situation relativement rare.

Le Conseil constate que l'accès à la formation professionnelle pour les jeunes est théoriquement possible mais que peu d'entre eux utilisent cette voie. En effet, la clientèle de la formation professionnelle est majoritairement composée d'élèves provenant du secteur de l'éducation des adultes et en particulier, d'élèves détenant un DES.

Le Conseil s'étonne d'ailleurs que sept ans après la mise en œuvre du *Programme expérimental de diversification des voies offertes aux jeunes en formation professionnelle*, aucun bilan officiel n'ait été publié.

1.2 UN AXE D'INTERVENTION : LE DÉVELOPPEMENT D'UNE ARCHITECTURE MULTIFORME ET INTÉGRÉE DE FORMATION PROFESSIONNELLE POUR LES JEUNES

Des formes diversifiées de formation professionnelle devraient être développées afin de répondre aux besoins variés des jeunes. D'ailleurs, le prochain rapport annuel du Conseil sur l'état et les besoins de l'éducation traitera de la formation professionnelle et technique à tous les ordres d'enseignement. Toutefois, le Conseil formule déjà un certain nombre de principes que devrait respecter cette architecture souple.

1.2.1 UN ACCÈS RÉEL À UNE FORMATION PROFESSIONNELLE VALORISANTE POUR LES JEUNES

L'accès à la formation professionnelle pour les jeunes est un problème qui persiste depuis fort longtemps. Outre le peu de prestige de la formation professionnelle, quelles sont les causes de cet immense écart entre l'effectif de la formation professionnelle et celui de la formation générale ? Quels sont les phénomènes historiques, économiques, structuraux, organisationnels ou culturels qui sont à l'origine de ce problème ? Comment faire de la formation professionnelle une voie normale de scolarisation pour les jeunes ? Le Conseil souhaite que le Ministère se penche de manière particulière sur les facteurs qui sont à l'origine de la difficulté à rendre la formation professionnelle attrayante et réellement accessible.

Il croit également que le Ministère devra faire des efforts particuliers pour augmenter l'attrait et susciter l'intérêt pour la formation professionnelle chez les élèves eux-mêmes. En effet, il ne suffit pas que des voies différentes soient légalement et financièrement disponibles, encore faut-il que les jeunes considèrent la formation professionnelle comme une voie normale et valorisante de formation, ouvrant la porte à une insertion socioprofessionnelle réussie ou à la poursuite des études, le cas échéant.

14. Source : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Indicateurs de l'éducation*, Québec, 2002, Tableau 5.4.

Le Conseil considère que l'approche orientante[15] est de nature à favoriser le développement de l'accès à la formation professionnelle. Dans des avis antérieurs, il affirme l'importance de la question de l'orientation scolaire dans la réussite des élèves[16]. À cet égard, il souligne l'intérêt, dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, des domaines généraux de formation et, notamment, de celui portant sur l'orientation et l'entrepreneuriat. Ce domaine comporte des axes de développement qui visent spécifiquement les questions liées aux choix professionnels, et ce, dès l'école primaire[17]. La réforme du curriculum du secondaire prévoit une augmentation de la plage disponible pour les cours optionnels au second cycle. L'importance de cette diversification des options a maintes fois été évoquée par le Conseil[18]. La réforme en cours comporte donc des éléments qui sont de nature à susciter l'émergence d'intérêts diversifiés et, en particulier, d'intérêts pour la formation professionnelle chez les jeunes.

1.2.2 L'ARTICULATION DES FILIÈRES DE FORMATION ET L'ÉLIMINATION DES IMPASSES

Le Conseil est également préoccupé par le manque de souplesse dans l'articulation des filières de formation. L'architecture actuelle du système éducatif nécessite davantage de souplesse pour permettre aux jeunes le passage entre les cheminements de formation offerts à l'enseignement obligatoire. Par exemple, un élève devrait pouvoir aisément accéder à un programme menant à un diplôme d'études professionnelles (DEP) après l'obtention d'un certificat en insertion sociale et professionnelle (ISPJ) ou d'une attestation de formation professionnelle (AFP). Il devrait aussi pouvoir facilement revenir à une formation menant au diplôme d'études secondaires (DES) à la suite de l'obtention d'une AFP. De même, l'obtention d'un DEP devrait lui ouvrir l'accès à la formation collégiale. Autrement dit, il faudrait que les filières de formation professionnelle ne soient plus des voies presque sans issue. Dans un avis récent[19], le Conseil signale que, bien qu'il y ait consensus sur l'importance d'un passage de la formation professionnelle à la formation technique, la rupture entre les deux ordres d'enseignement existe bel et bien, la première étant offerte selon un modèle d'éducation des adultes et la seconde, selon un modèle d'enseignement régulier.

15. Approche orientante : *Une approche orientante est en fait une démarche concertée entre une équipe-école et ses partenaires, dans le cadre de laquelle on fixe des objectifs et met en place des services (individuels et collectifs), des outils et des activités pédagogiques visant à accompagner l'élève dans le développement de son identité et dans son cheminement vocationnel.* (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *À chacun son rêve. L'approche orientante*, Québec, 2002, p. 20).

16. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'orientation scolaire et professionnelle : par-delà les influences, un cheminement personnel*, Sainte-Foy, 1989; CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques*, Sainte-Foy, 1999; CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une meilleure réussite des garçons et des filles*, Sainte-Foy, 1999, CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite*, Sainte-Foy, 2002.

17. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, Québec, 2001, p. 45 et MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement secondaire, 1er cycle*, Document de travail aux fins de validation, Québec, 2002, p. 39.

18. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques*, Sainte-Foy, 1999.

19. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour un passage réussi de la formation professionnelle à la formation technique. Modification au Règlement sur le régime des études collégiales*, Sainte-Foy, mars 2001.

Il est conscient que des passerelles existent entre différents types de formation. Ce qu'il préconise, cependant, est que le passage et la poursuite des études deviennent des possibilités réelles et normales. Le Danemark, la Suède et l'Australie ont développé des filières de formation professionnelle destinées aux élèves en difficulté, ce qui leur permet le retour à une filière de formation secondaire régulière et l'accès à un diplôme de fin d'études secondaires[20].

Le Conseil insiste fortement sur l'importance d'assurer la réussite des études, notamment par l'acquisition des préalables nécessaires, lorsque des passages deviennent possibles entre les filières de formation.

1.2.3 LA DIVERSIFICATION DES FILIÈRES ET DES FORMES DE FORMATION PRATIQUE

L'accès à des formes diversifiées de formation professionnelle aura une influence certaine sur la réussite scolaire des élèves. Cette diversification est un moyen qui peut augmenter la motivation des jeunes pour les études et favoriser ainsi la réussite des élèves du secondaire. Par exemple, une étude de l'OCDE affirme que la formation professionnelle et la possibilité d'associer un enseignement en classe et une formation en milieu professionnel constituaient des facteurs favorisant la motivation des jeunes. À l'inverse :

> **Les pays où la grande majorité des élèves du deuxième cycle du secondaire participent à des programmes d'enseignement général se heurtent à des difficultés particulières pour préserver la motivation à apprendre sauf, à l'instar du Japon, lorsqu'ils prennent des mesures pour établir un lien étroit entre les résultats scolaires et l'insertion professionnelle**[21].

La formation professionnelle doit comporter une variété de modes de participation en milieu de travail : alternance travail-études, programmes en coopération, stages courts ou prolongés, apprentissage, etc. Plusieurs pays ont un système de formation professionnelle plus diversifié que celui du Québec. Par exemple, le système de formation par apprentissage est très développé en Suisse, au Danemark, en Autriche et en Norvège[22]. En France, différents dispositifs de formation professionnelle sont utilisés, donnant lieu à des partenariats entre l'école de formation professionnelle et l'industrie[23]. Aux États-Unis, des développements intéressants voient le jour depuis le début des années 90 et sont liés à une approche systémique de la formation professionnelle, comprenant des partenariats entre le monde de l'éducation et les employeurs[24].

20. ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE. *Analyse des politiques d'éducation. Enseignement et compétences*, Paris, 2001, p. 34.

21. ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE. *Analyse des politiques d'éducation*, Enseignement et compétences, Paris, OCDE, 2001, p. 27.

22. DURAND-DROUHIN, Mariane. *L'évolution récente et enjeux des politiques de formation professionnelle dans les pays de l'OCDE*, Conférence prononcée dans le cadre de la Conférence internationale sur la formation professionnelle et technique, Les relations entre la formation et le monde du travail, Montréal, 9 et 10 novembre 1999, p. 3-4.

23. Voir par exemple : DALLAIRE, Louis, et autres. *Le partenariat en formation professionnelle et continue. Rapport de mission, Séminaire de perfectionnement Québec-Lyon*, du 12 au 20 octobre 2001, Association des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement du Québec, janvier 2002.

24. KREYSING, Matthias. « Enseignement professionnel aux États-Unis : réformes et résultats », *Revue européenne Formation professionnelle*, n° 23, mai-août, 2001/II, p. 29-38.

En Allemagne, la formule prédominante en formation professionnelle est le « système dual » où l'élève est sous contrat dans une entreprise pendant trois ans et complète sa formation générale et technologique dans une école professionnelle[25]. En Ontario, la réforme du curriculum du secondaire prévoit que chaque jeune puisse avoir accès à une expérience de formation professionnelle, s'il le désire. Ce programme, appelé *Passeport pour la prospérité*[26], est géré conjointement par le ministère de l'Éducation et le ministère de la Formation et des Collèges et Universités. Il prévoit des activités d'éducation coopérative ainsi que des expériences de travail et de transition entre l'école et le monde du travail.

La formation professionnelle devrait donc être multiforme, intégrée dans un cheminement régulier de formation secondaire afin d'être en mesure de répondre à la diversité des besoins des élèves. Le Conseil y voit une façon bien concrète de contrer le décrochage scolaire. À cette fin, il importe de reconnaître l'autonomie et la responsabilité des établissements d'enseignement dans l'élaboration de formules diversifiées de formation professionnelle et dans l'utilisation des ressources dont ils disposent.

1.2.4 UNE PRÉOCCUPATION PARTICULIÈRE POUR LES BESOINS DES ÉLÈVES DE 16 À 18 ANS

On constate aujourd'hui une augmentation du nombre de jeunes de 16 à 19 ans qui passent directement du secteur des jeunes à l'éducation des adultes[27]. Toutefois, les jeunes ne forment qu'une faible proportion des élèves inscrits en formation professionnelle[28]. Par ailleurs, le taux de diplomation est de 53,3 % seulement chez les jeunes de moins de 20 ans inscrits au second cycle du secondaire à l'éducation des adultes[29]. Ces jeunes passent au secteur des adultes parce qu'ils cherchent un milieu qui correspond davantage à leurs besoins, mais il semble bien que leur réussite n'en soit pas pour autant assurée. Au secondaire, pour certains jeunes de 16 à 18 ans, ni le secteur des jeunes ni celui des adultes ne paraît convenir réellement à leurs besoins.

Les élèves qui poursuivent des études en vue de l'obtention d'un diplôme du secondaire devraient pouvoir le faire dans un environnement qui réponde à leurs besoins. La formation offerte aux jeunes et aux adultes devrait donc être différente, ce qui s'inscrirait dans l'esprit de la réforme en éducation où l'on prône le respect des besoins, des modes et des rythmes d'apprentissage. La formation offerte aux adultes doit répondre à des besoins de recyclage et de perfectionnement, alors que celle qui est offerte aux jeunes doit être conçue comme une formation initiale incluant l'acquisition d'une formation générale.

25. Source : http://fr.encyclopedia.tahoo.com/articles/m/m_3214_p0.html

26. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Passeport pour la prospérité*, http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/job/passport_index.html#avantagieux, page consultée le 25 octobre 2002.

27. En 1984-1985, 1,3 % des élèves accédaient au secteur des adultes en continuité avec le secteur des jeunes, avant l'âge de 20 ans. En 1994-1995, ce taux est passé à 11,7 %. En 2000-2001, il est de 12,7 %. Source : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Indicateurs de l'éducation*, Québec, 2002, p. 56-57.

28. En 2000-2001, 25 489 jeunes de moins de 20 ans étaient inscrits à la formation professionnelle au secondaire, comparativement à 70 179 adultes (plus de 20 ans). Source : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Indicateurs de l'éducation*, Québec, 2002, p. 135.

29. Les moins de 20 ans inscrits au secteur des adultes au second cycle du secondaire, en 1999-2000, ont quitté l'école avec un diplôme dans une proportion de 53,3 %. Source : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Indicateurs de l'éducation*, Québec, 2002, p. 70.

Dans son mémoire sur le projet de politique de l'éducation des adultes, le Conseil endossait également une position selon laquelle l'éducation des adultes doit demeurer *une filière possible de formation mais non une filière de substitution* :

> **Si, pour des jeunes, l'éducation des adultes peut représenter une voie de qualification, il revient d'abord à l'enseignement régulier de mettre en œuvre les moyens pour qu'aucun jeune ne sorte de la période de fréquentation scolaire obligatoire sans diplôme. Le moment d'implantation de la réforme de l'éducation est particulièrement opportun pour mettre en place les mesures nécessaires. (...) Il est cependant entendu que l'éducation des adultes continuera de demeurer une voie possible de qualification pour les jeunes qui n'ont pas obtenu un diplôme à l'enseignement régulier** [30].

Le Conseil s'interroge aussi sur la capacité actuelle des écoles secondaires, en particulier au secteur régulier, de répondre aux besoins d'une partie des élèves. Il faut, certes, miser d'abord sur la réforme actuelle afin de favoriser le développement d'une école secondaire dynamique qui stimule et motive les élèves dans la poursuite de leurs études. Mais il faut aussi miser sur l'assouplissement du système d'éducation et sur le développement de programmes diversifiés de formation pratique (stages, alternance, coopération, etc.), afin de rendre possibles des cheminements différenciés de formation.

Par ailleurs, la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* entend centrer l'éducation offerte aux adultes sur les besoins et les caractéristiques particulières de cette clientèle, mais elle prévoit également la mise en place de mesures de soutien particulier pour accompagner les personnes de 16 à 24 ans engagées dans une démarche de formation :

> **Dans le cas particulier des décrocheuses et des décrocheurs scolaires ou faiblement scolarisés âgés de 16 à 24 ans, des services de formation et d'accompagnement adaptés à leur situation seront mis en place, selon un modèle inspiré de celui de Solidarité jeunesse. Cette action se fera grâce à un partenariat étroit entre les commissions scolaires, les Centres locaux d'emploi, les ressources externes spécifiquement mandatées dans le domaine de la formation des jeunes adultes et les autres partenaires concernés, tels les Centres jeunesse et les Centres locaux de services sociaux** [31].

Le Conseil souscrit à de telles mesures, mais il reste préoccupé par la situation des élèves de 16 à 18 ans qui sont, jusqu'à un certain point, mal servis par un secteur de formation des jeunes trop uniforme et rigide et par un secteur des adultes qui n'offre pas suffisamment de mesures d'accompagnement, puisqu'il a été justement conçu pour les adultes. La situation est encore plus inquiétante lorsque ces jeunes de 16 à 18 ans ne sont pas dans une démarche de formation. Dans son dernier avis, le Conseil de la famille et de l'enfance concluait qu'*après 16 ans, un adolescent peut en effet quitter l'école et se retrouver dans un entre-deux, jusqu'à sa majorité à 18 ans. Très peu de services adaptés semblent disponibles pour ces jeunes, particulièrement vulnérables* [32].

30. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Mémoire sur le projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*, Sainte-Foy, 2001, p. 11.

31. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, 2002, p. 12.

32. CONSEIL DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE, *Les familles avec des adolescents, entre le doute et l'incertitude. Le rapport 2001-2002 sur la situation et les besoins des familles et des enfants*, Québec, 2002, p. xvi.

1.3 UN EXEMPLE DE PROJET NOVATEUR : LA MAISON FAMILIALE RURALE DU GRANIT

Le Conseil souligne l'existence d'un projet fort intéressant permettant d'offrir à des jeunes de 15 à 18 ans une formation professionnelle selon des modalités novatrices. Il s'agit de la *Maison familiale rurale du Granit*, à la Commission scolaire des Hauts-Cantons[33]. Ce projet, créé il y a trois ans, est le fruit d'un partenariat entre la Commission scolaire et des acteurs communautaires, notamment la Coopérative de solidarité en formation et développement rural du Granit. Il s'agit d'un centre de formation professionnelle « nouveau genre », le premier en Amérique du Nord, qui offre à des élèves de 15 à 18 ans des programmes de formation dans le secteur agro-forestier, menant à une AFP, à un DEP ou à un DES. Les élèves de la *Maison rurale* sont des jeunes de 15 à 18 ans qui éprouvent des difficultés de fonctionnement dans le système scolaire régulier. Ce projet s'inspire de l'expérience de Maisons rurales de formation en France.

La *Maison rurale* offre une formation par alternance travail-études, permettant aux élèves d'être deux semaines à l'école et deux semaines en stage. La formation générale est offerte en concomitance avec celle menant à l'obtention du DEP, ce qui permet ainsi d'obtenir à la fois le DEP et le DES. Par ailleurs, les élèves demeurent sur place, tout près de l'école, dans un internat géré en collaboration avec la Coopérative de solidarité. Ainsi, ils bénéficient d'un soutien spécial au moment de la période d'étude quotidienne, d'un accompagnement particulier de la part des intervenants et d'activités parascolaires enrichissantes, le tout dans un cadre familial.

La mise sur pied de la *Maison familiale* n'a pas été chose facile et il subsiste toujours un certain nombre de défis à relever. Cependant, le suivi fait depuis 1999 montre que peu de jeunes abandonnent leurs études et qu'ils obtiennent leur diplôme dans la grande majorité des cas.

Voilà un projet qui permet à des jeunes de réussir leurs études dans un cadre qui correspond à leurs aspirations. Le Conseil encourage les commissions scolaires et les acteurs des communautés locales à soutenir et à développer de tels projets novateurs.

PRIORITÉ 2

MOBILISER LES FORCES DE LA COMMUNAUTÉ EN MAILLANT SES EFFORTS AU MOYEN D'UN MÉCANISME LOCAL D'INTÉGRATION DES SERVICES DESTINÉS À L'ENSEMBLE DES ENFANTS, DES JEUNES ET DES FAMILLES, AFIN DE FAIRE DE L'ÉCOLE UN MILIEU DE VIE STIMULANT.

La participation des membres et des organismes de la communauté à la chose éducative est d'une importance capitale pour la réussite des élèves. Dans un avis antérieur[34], le Conseil souligne que l'appartenance scolaire est un facteur de réduction de l'abandon scolaire et que ce sentiment contribue de façon importante à soutenir l'intérêt et la motivation des élèves.

33. La description du projet a été effectuée à partir du document suivant : Notes pour l'allocution de Monsieur Gérard Ruest, Directeur général de la Commission scolaire des Hauts-Cantons, à l'occasion de la XXXIIe plénière du Conseil supérieur de l'éducation, le 20 mai 2002, à Montréal.

34. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Contre l'abandon au secondaire : miser l'appartenance scolaire*, Sainte-Foy, 1995.

Dans une communauté, d'importantes ressources sont consacrées aux enfants et aux jeunes, de la petite enfance à l'adolescence. Des acteurs divers sont appelés à intervenir auprès d'eux et de leurs familles : les intervenants du réseau de la petite enfance (centres de la petite enfance), ceux du réseau scolaire (écoles), ceux des services de loisirs municipaux (sports, activités de loisirs, maisons de jeunes, etc.), ceux des ligues sportives, ceux du réseau de la santé (CLSC, etc.), parfois également, ceux du réseau social (travailleurs sociaux, centres jeunesse, services de police, etc.).

Le Conseil a déjà souligné que les différents problèmes des enfants et des jeunes ne peuvent pas être résolus uniquement par l'école [1]. Par ailleurs, une étude récente révèle que les services sociaux sont dépassés par l'ampleur de leur tâche auprès des élèves à risque :

> **En effet, les établissements scolaires ne peuvent à eux seuls se concentrer sur les problèmes personnels et familiaux de nature complexe, tels le taux de violence élevé, la toxicomanie, la pauvreté et l'aliénation. Les services sociaux ordinaires semblent eux aussi dépassés par les événements** [2].

L'atteinte de la cible de 85 % de diplomation au secondaire exigera que l'on mobilise davantage les forces de la communauté autour de cet objectif. Le Conseil constate que, malgré les efforts de concertation existants, la logique d'action de nombreux intervenants est trop souvent guidée par une perspective sectorielle, celle de leur réseau d'appartenance. Cette approche parcellaire ou en silo est parfois dictée par la professionnalisation des interventions. Chaque réseau adopte ainsi une forme « d'approche client », centrée sur les besoins des individus, mais sur des besoins partiellement identifiés, auxquels sont apportées, forcément, des solutions partielles. Il faudrait plutôt que les intervenants des différents réseaux s'informent mutuellement, collaborent, développent des approches concertées de manière à ce que leurs efforts se conjuguent les uns aux autres.

Dans son avis sur les services complémentaires, le Conseil recommandait de réorganiser ces services de manière plus rigoureuse, fonctionnelle et concertée. Le Conseil réitère la nécessité d'intégrer les services offerts aux enfants et aux jeunes, en l'élargissant à l'ensemble des services qu'ils leur sont offerts à l'intérieur d'une communauté et en s'assurant de favoriser le développement d'une école dynamique et motivante.

1. [illegible]

2. [illegible]

3.3 LE MAILLAGE DES SERVICES DESTINÉS AUX ENFANTS, AUX JEUNES ET À LEURS FAMILLES

Il existe de nombreuses initiatives visant à favoriser le partenariat entre les acteurs afin de contrer le décrochage et favoriser la réussite. Ces initiatives sont de différentes natures. La Ville de Montréal, par exemple, finance plusieurs projets liés à la réussite scolaire[37]. La région de l'Outaouais s'est dotée d'une Table Éducation Outaouais regroupant des décideurs de l'éducation de tous les ordres d'enseignement et dont le *Plan stratégique de développement de l'éducation en Outaouais* a pour objectif :

> d'abord de donner un portrait suffisamment réaliste et complet de la situation de l'éducation en Outaouais pour en cerner les principaux enjeux; ensuite, conduire à des plans d'action associant autant les acteurs du secteur de l'éducation que ceux des autres secteurs d'activité, dans le but de relever ensemble les défis qui touchent à la fois notre jeunesse actuelle et l'avenir de notre société[38].

Plusieurs communautés ont mis sur pied des tables de concertation en vue de favoriser le partenariat entre les intervenants locaux. On peut signaler, par exemple, le programme *Une école ouverte sur son milieu*, qui vise la mise en réseau des acteurs de la communauté autour du projet éducatif de l'école et de son plan de réussite. Ce programme, financé à même le Fonds Jeunesse mis sur pied à la suite du Sommet du Québec et de la jeunesse, a permis le développement de plusieurs projets visant à créer une véritable communauté éducative.

Le Fonds *Soutien au développement social et milieux en santé* de la Régie régionale de la santé et des services sociaux de l'Outaouais permet de financer des projets pilotés par des partenaires locaux provenant de plusieurs secteurs d'activités afin de favoriser le développement social et répondre aux besoins de la communauté. Il finance, en priorité, des projets d'intervention auprès des jeunes et des adultes[39].

Le Conseil appuie les initiatives de concertation et de partenariat qui visent à rapprocher l'école des acteurs de la communauté afin de mieux répondre aux besoins des élèves. Ces initiatives devraient assurer, de façon particulière :

- un meilleur accompagnement[40] des jeunes dans leur cheminement sur une période suffisamment longue;
- une plus grande synergie[41] entre les services offerts par les acteurs de première ligne.

C'est en ce sens que le Conseil parle d'un maillage[42] des services offerts aux enfants, aux jeunes et aux familles.

37. [illegible]

38. [illegible]

39. [illegible]

40. [illegible]

41. [illegible]

42. [illegible]

4.4 LES SYSTÈMES DE PRÉVENTION : LA PRÉVENTION PRÉCOCE, LA PRÉVENTION SECONDAIRE ET L'ACCOMPAGNEMENT DES JEUNES DE 12 À 25 ANS

4.4.1 LA PRÉVENTION APRÈS DES ORANGES ET DE LEURS FAMILLES

La prévention connaît d'autres axes de difficultés des jeunes enfants se développant des données à leur écoute. De prévention, le concept entend des interventions visant à créer un environnement propice à un développement sain. Elle doit devenir une pratique courante de la communauté locale et s'adresser aux enfants de la naissance à 18 ans, ainsi qu'à leurs familles, plus particulièrement si elles des milieux défavorisés pour accompagnement et prise en charge. Certaines mesures existent, notamment pour les jeunes femmes enceintes des milieux défavorisés, comme le programme ELLE, créé il y a plus de dix ans[1].

Les Centres de la petite enfance, créés en 1997 par le ministère de la Famille et de l'Enfance[2], et leurs places y contribuent. Intégrés au service de garde, constituent également des initiatives importantes permettant d'offrir davantage de services à certains parents aux enfants et aux familles. Le projet des Centres de la petite enfance bénéficient depuis à l'agrément d'environ neuf des services communautaires (CLSC) et de organismes locaux des services de professionnels du réseau de la santé et des services sociaux. De même, le conseil d'administration de chaque centre, formé d'une majorité de parents, favorise également le développement de liens avec la communauté.

La prévention est également nécessaire auprès des enfants d'âge scolaire qui présentent des difficultés[3] et des risques graves de décrochage. Les enfants à risque sont ceux qui ont développé ou risquent de développer dans le cas en raison de la pauvreté, du niveau et d'autres conditions affectant. Actuellement 65, la prévention a tous les niveaux permettre d'éviter dans la mesure du possible, que des enfants et des jeunes se retrouvent dans des situations difficiles et pratique aux tous situations qui exigent des interventions plus longues et plus complexes et dont le succès est incertain. Ce travail débute au tout au cours de la période de l'apprentissage scolaire et se poursuivre tout au long du cheminement scolaire.

---

[1] Depuis 1998, le programme offre aux femmes enceintes et aux mères de jeunes enfants vivant dans des conditions de pauvreté un soutien personnalisé pour favoriser le développement optimal de l'enfant et l'épanouissement de la mère. Il vise à améliorer la santé et le développement des enfants, à prévenir les problèmes sociaux et de santé, à favoriser l'autonomie des mères et à améliorer leurs conditions de vie. Il est offert dans plus de 100 points de service répartis dans 13 régions du Québec. Voir : Ministère de la Famille et de l'Enfance, *Programme ELLE*, [en ligne], www.mfe.gouv.qc.ca/publications/sujets/programme-elle.asp (page consultée le 17 novembre 2006).

[2] Le 1er février 1997, le ministère de la Famille et de l'Enfance est créé par décret. Il est aboli le 29 avril 2005 par la Loi sur le ministère du Développement des régions et de la Famille et de l'Enfance, L.Q. 2005, c. 32.

[3] Le 26 juin 2006, le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, monsieur Jean-Marc Fournier, a annoncé la création d'un groupe de travail sur la prévention de l'abandon scolaire. Ce groupe de travail a pour mandat de proposer des mesures visant à réduire le décrochage scolaire et à favoriser la persévérance scolaire. Il a également pour mandat de proposer des mesures visant à favoriser la réussite scolaire des élèves issus de milieux défavorisés. Le groupe de travail est présidé par monsieur Jean-Pierre Proulx, professeur au Département de psychologie de l'Université de Montréal. Voir : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Création d'un groupe de travail sur la prévention de l'abandon scolaire*, [en ligne], www.mels.gouv.qc.ca/nouvelles/2006/nouv0626.asp (page consultée le 17 novembre 2006).

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]

[illegible]

> [illegible]

Dans l'avis, Les services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider, le Conseil invite les acteurs scolaires à revoir l'organisation des services complémentaires et à mieux intégrer les services destinés aux enfants, aux jeunes et à leurs familles.

Le Conseil relève également différentes modalités d'interventions visant l'intégration de services éducatifs, de santé et de services sociaux. On y rappelle notamment l'existence des écoles multiservices (full services schools) aux États-Unis et d'expériences d'offre de services communautaires intégrés en Alberta. Au Québec, cependant, l'intégration des services paraît, le plus souvent, être limitée aux professionnels qui œuvrent déjà à l'école et exclure ceux qui œuvrent à l'extérieur. Ces services touchent le plus souvent les élèves à risque ou en difficulté.

3.2.3 LE DÉVELOPPEMENT D'UN MAILLAGE INSTITUTIONNEL : UNE INITIATIVE LOCALE À SOUTENIR

Le Conseil n'entend pas proposer de stratégie uniforme pour favoriser le développement d'un maillage institutionnel des services, considérant que les acteurs locaux sont les mieux placés pour établir la stratégie appropriée. Il reviendra donc à chaque milieu de se doter d'un mécanisme d'intégration des services aux enfants, aux jeunes et à leurs familles. Le Conseil signale à cet égard le rôle important des conseils d'établissement dans le développement de liens entre l'école et la communauté. Les plans de réussite qui doivent être adoptés par les conseils d'établissement doivent inclure des mesures favorisant le développement de liens avec la communauté.

Toutefois, le Conseil rappelle, comme il l'a fait dans l'avis sur les services complémentaires, que l'intégration des services exige des interventions à quatre niveaux organisationnels :

- le niveau décisionnel, qui correspond généralement au gouvernement qui édicte les cadres législatif et politique;
- le niveau stratégique ou le niveau ministériel, qui précise les modalités administratives globales et gère les programmes;
- le niveau opérationnel qui correspond à celui des CLSC, des municipalités et des commissions scolaires, responsables de l'allocation des ressources et de la planification;
- le niveau du terrain, soit l'école et son milieu, là où les services sont offerts[illegible].

Les interventions sur les plans opérationnel, stratégique et décisionnel devront être de nature à soutenir les mécanismes de maillage institutionnel qui auront été retenus par les acteurs du terrain.

[illegible]

3.3.3 L'ÉCOLE, UN LIEU PRIVILÉGIÉ POUR OFFRIR DES SERVICES INTÉGRÉS

Le maillage institutionnel des services offerts dans une communauté exige que l'on s'interroge sur l'endroit le mieux approprié pour les fournir. Le Conseil est d'avis que l'école doit être le lieu d'intégration des services auprès des enfants, des jeunes et de leur famille puisque l'école :

> **C'est d'abord un lieu stable, accessible, fréquenté par tous et bien ancré dans la réalité quotidienne des jeunes et de leurs familles. C'est également un milieu naturel, normalisant, un lieu associé au développement des personnes et non à leurs maladies ou à leurs carences, comme les hôpitaux. (...) On constate également que, lorsque des services sont installés à l'école, ils sont davantage utilisés que s'ils étaient offerts dans les CLSC, les hôpitaux, les cliniques pédopsychiatriques ou les bureaux privés de professionnels. (...) L'école est enfin un espace particulièrement approprié pour que se tissent des liens entre les membres d'une collectivité, pour qu'une vie communautaire naisse et se développe au sein d'une population ou d'un quartier**[10].

Le Conseil supérieur de l'éducation n'est pas seul à considérer que l'école est le lieu privilégié pour rejoindre les enfants et les jeunes. Le Conseil permanent de la jeunesse et le Conseil de la famille et de l'enfance, dans des avis récents, soutiennent que *l'école doit devenir le point d'ancrage de l'action contre le décrochage social*[11] *et doit être reconnue comme le pôle majeur autour duquel s'organise la vie adolescente à l'extérieur de la famille*[12]. Le Conseil de la famille et de l'enfance résume en affirmant, à propos de l'école secondaire, que *conçue de cette façon, l'école devient le lieu de convergence de tous les services de soutien et d'aide aux adolescents, des initiatives des jeunes et de la coordination de celles-ci par les adultes*[13].

Pour que l'école constitue le lieu privilégié d'intégration des services, elle doit pouvoir obtenir les ressources nécessaires pour être en mesure de remplir ce nouveau mandat. Cela pourrait signifier, par exemple, l'engagement d'un coordonnateur responsable de l'intégration des services à l'intérieur de l'école ou encore de « gestionnaires de cas » chargés de l'accompagnement et du suivi des jeunes. Il faut rappeler que la tâche des directions d'école est plus lourde et plus diversifiée qu'auparavant. Le Conseil a d'ailleurs consacré un avis, en 1999, au nouveau rôle des directions d'école à la suite de la décentralisation des responsabilités vers les établissements scolaires et de la mise en œuvre de la réforme de l'éducation[14].

En termes clairs, si l'école doit être le lieu de convergence des services offerts aux enfants, aux jeunes et à leurs familles, elle ne peut assumer, à elle seule, un mandat d'intégration de services qui visent l'atteinte d'objectifs concernant l'ensemble de la société.

10. [illegible]

11. [illegible]

12. [illegible]

13. Ibid., p. 25.

14. [illegible]

Il faut souligner l'intérêt du nouveau cadre de référence du ministère de l'Éducation pour l'organisation des services éducatifs complémentaires[14]. Ce cadre de référence s'appuie à la fois sur la perspective du développement d'une communauté éducative, sur l'intérêt d'une intégration des services dans l'école et sur une vision élargie de la réussite éducative, le tout étant lié de façon étroite à l'esprit de la réforme actuelle de l'éducation. En ce sens, le Conseil considère qu'il s'agit d'un outil fort utile pour soutenir les milieux scolaires qui souhaitent développer un maillage des services offerts aux élèves et aux jeunes de leur communauté.

2.4 DES EXEMPLES INSPIRANTS

Le Conseil a relevé quelques exemples qui illustrent des façons intéressantes de favoriser la concertation entre les différents acteurs qui interviennent auprès des enfants et des jeunes. Le Conseil ne les présente cependant pas à titre de modèles à suivre, mais davantage comme des exemples pouvant être source d'inspiration pour les milieux qui souhaitent développer des concertations en ce sens.

Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé

Le Conseil souligne l'intérêt du programme *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé*, annoncé par le ministère de l'Éducation en mai 2002. Ce programme vise à contrer le décrochage scolaire au secondaire dans les écoles de milieux défavorisés. On reconnaît la complexité du phénomène du décrochage et la nécessité d'intervenir sur plusieurs fronts et de façon convergente afin d'agir efficacement. Le programme favorise le développement d'une réelle communauté éducative autour de l'élève. Le Conseil souscrit également au suivi des mesures durant les cinq années du programme.

Les Centres de ressources multidisciplinaires

L'idée d'un Centre de ressources multidisciplinaires (CRM) repose sur une proposition de la Commission scolaire des Chutes-de-la-Chaudière présentée en 1991, lors du Sommet socio-économique de Saint-Georges-de-Beauce. À la suite de ce sommet, les Centres jeunesse Chaudière-Appalaches ont développé, de concert avec trois commissions scolaires (Chutes-de-la-Chaudière, Chaudière-Etchemin et Lotbinière), un projet opérationnel inauguré en 1993. Les CRM sont une réponse à plusieurs problèmes de coordination entre les différents services d'aide aux jeunes aux prises avec des difficultés scolaires et des problèmes de comportement. Aujourd'hui, cinq CRM sont opérationnels et on compte en créer un autre pour les jeunes du primaire.

Un CRM[15] est un programme partenarial entre le MSSS et le MEQ qui a pour cible les élèves éprouvant des difficultés comportementales graves, c'est-à-dire dont la fréquence et l'intensité rendent nécessaire un encadrement systématique en situation d'apprentissage. Le CRM offre des services éducatifs et sociaux sur une base intégrée en milieu scolaire régulier, en vue de maintenir le jeune dans son milieu naturel tout en assurant une réponse adaptée à ses besoins. Ce programme offre aussi un soutien aux parents dans l'éducation de leur adolescent.

14. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Les services éducatifs complémentaires, essentiels à la réussite*, Québec, 2002.

15. Pour davantage d'information, consulter : LAPLANTE, Michel P. et autres, « Les centres de ressources multidisciplinaires (CRM) : un modèle de service adapté », *Apprentissage et socialisation*, vol. 16, n° 1, 1993, p. 43-53.

Solidarité jeunesse

Le projet *Solidarité jeunesse* est issu du Sommet du Québec et de la jeunesse tenu en février 2000. Il est appuyé par des partenariats entre des organismes de la communauté et entre différents ministères et organismes. Il vise à outiller les jeunes de façon à ce qu'ils puissent atteindre le plus rapidement possible leur autonomie personnelle, sociale et professionnelle. Ce projet, basé sur la participation volontaire, propose une solution de rechange aux jeunes de 18 à 20 ans qui font une première demande à l'assistance-emploi. L'objectif est que, 18 mois après leur demande, 75 % des nouveaux demandeurs soient au travail ou aux études.

Solidarité jeunesse fournit au jeune un soutien personnalisé pendant un an, par l'intermédiaire d'organismes comme le Carrefour Jeunesse-emploi. Pendant environ trois mois, le jeune prend part à des activités qui lui permettent de faire le point sur ses acquis scolaires et professionnels et sur ses intérêts par rapport à différents emplois. Par la suite, il doit établir un plan d'action permettant son retour aux études ou encore, son intégration au marché du travail. Un comité local de suivi (CLS), formé de personnes de la Sécurité du revenu, d'Emploi-Québec et des organismes jeunesse, évalue ce plan d'action et propose des solutions conjointes selon les mesures et les services disponibles.

L'intérêt particulier de ce projet réside dans le fait qu'il s'agit d'une recherche-action visant à dégager les meilleures stratégies d'intervention auprès des jeunes en difficulté. Un Comité consultatif est aussi chargé d'en évaluer les résultats[16]. Deux projets-pilotes sont aussi en cours avec des jeunes de 16 et 17 ans et de 21 à 24 ans. D'une durée initiale de deux ans, de novembre 2000 à novembre 2002, le projet vient d'être prolongé jusqu'en 2005. Le Conseil est satisfait de constater que les objectifs principaux de ce projet visent l'accès aux services et la *continuité tout au long de la démarche poursuivie par les jeunes*[17].

L'École montréalaise

Le soutien à l'école montréalaise constitue l'une des lignes d'action de la réforme de l'éducation de 1997. Ce programme vise à soutenir, chaque année, les élèves d'une centaine d'écoles cibles situées dans des milieux défavorisés de la région de Montréal. Son objectif est de *favoriser chez les élèves un cheminement scolaire progressif et continu qui tienne compte de leurs caractéristiques et de leurs besoins et assurer la réussite des apprentissages de ces élèves*[18].

Il faut signaler l'intérêt des mesures qui veulent *susciter, soutenir et renforcer la participation des parents à la réussite des apprentissages de leur enfant et la création d'un réseau de partenaires avec les organismes du milieu*. L'effet de ces mesures devrait faire l'objet d'une évaluation rigoureuse afin de dégager et de diffuser, à travers l'ensemble du réseau scolaire, les pistes d'action les plus prometteuses.

PRIORITÉ 3

PRÉSERVER L'ACCESSIBILITÉ À DES SERVICES ÉDUCATIFS DE QUALITÉ SUR TOUT LE TERRITOIRE DU QUÉBEC.

Comme il a été mentionné dans le premier chapitre, deux conséquences possibles de la baisse démographique et du vieillissement de la population québécoise seraient :

> la diminution des effectifs dans le système d'éducation qui affectera la qualité et la diversité de l'offre de services éducatifs à chacun des ordres d'enseignement ;

> la question de la relève du personnel scolaire, ainsi que le recrutement des cadres.

Ces tendances sont particulièrement préoccupantes, surtout dans les régions que les jeunes quittent en grand nombre pour poursuivre leurs études et où, très souvent, ils ne reviendront pas, faute d'emplois en lien avec la formation reçue. L'accessibilité à des services éducatifs de qualité risque alors d'être compromise là où le nombre d'élèves n'est pas suffisant pour justifier une équipe d'enseignants capable d'offrir une formation diversifiée et de qualité équivalente à celle que reçoivent les élèves dans les milieux plus peuplés. Par ailleurs, il faut aussi se préoccuper de la cohérence des politiques sectorielles pour que toutes convergent vers un même objectif : ruralité, développement industriel et technologique, création d'emplois, soutien aux personnes sans-emploi, etc.

3.1 LES SERVICES ÉDUCATIFS EN RÉGION

Comment préserver une offre de services éducatifs de qualité dans les régions à faible densité de population ? Cette question est fort complexe. Elle ne saurait être résolue sans un regard plus large sur la question du développement socio-économique des régions, lequel favorise l'augmentation de la population et, par conséquent, des effectifs scolaires, facilitant ainsi l'offre de services de qualité à proximité des citoyens. La réponse est donc intimement liée à la question du développement local et régional et elle implique une réflexion sur deux plans :

> comment favoriser le développement local et régional des territoires à faible densité de population ?

> comment, par ailleurs, préserver l'offre de services éducatifs de qualité jusqu'à ce que ce processus de développement local et régional puisse porter fruit ?

3.1.1 FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DES RÉGIONS À FAIBLE DENSITÉ DE POPULATION

Le Conseil ne peut se prononcer sur l'occupation du territoire et le développement local et régional. Il reconnaît toutefois que l'éducation en constitue l'un des leviers majeurs. Dans son avis sur la contribution de l'éducation au développement économique régional, en 1989, le Conseil soulignait l'importance de l'éducation dans le processus de développement socio-économique :

> **L'assise première de toute action en la matière réside dans la perception de liens étroits entre le développement socio-économique et l'éducation. Tant par les représentants socio-économiques que par les agents des différents réseaux d'éducation que le Conseil a pu rencontrer lors de ses consultations, l'accessibilité et la qualité de la formation des personnes étaient identifiées comme des facteurs primordiaux du développement socio-économique au Québec. (...) Ce qu'on peut considérer comme relativement nouveau, aujourd'hui, c'est le fait que le système et les établissements d'éducation soient vus non seulement comme un soutien au développement socio-économique, mais aussi comme acteurs et partenaires de premier plan, voire comme initiateurs de projets en la matière**[59].

La question est cependant de savoir comment mieux articuler l'offre de services de formation avec les stratégies de développement socio-économique et la disponibilité locale de la main-d'œuvre qualifiée. À l'aide de mesures incitatives gouvernementales comme celles d'Emploi-Québec, les entreprises peuvent s'installer en région et former la main-d'œuvre dont elles ont besoin. On peut noter des cas précis, notamment à Bonaventure et à Sainte-Anne-des-Monts, en Gaspésie. La contribution possible de l'éducation des adultes au développement régional fera également l'objet d'un avis du Conseil en 2003.

Il est important que les stratégies de développement local et régional soient pilotées par les acteurs des communautés elles-mêmes, dans une perspective de partenariat. Il incombe cependant à l'État de favoriser le développement social et économique des régions moins densément peuplées et de fournir les moyens financiers et la latitude nécessaire pour permettre au système d'éducation d'exercer son rôle à l'intérieur de stratégies globales et intégrées de développement régional. On sait que le gouvernement travaille à la question du développement local et régional, comme en témoignent notamment la *Politique de soutien au développement local et régional* rendue publique en 1997, et la *Politique nationale de la ruralité* lancée en décembre 2001. Les effets des stratégies de développement local et régional se font sentir à long terme, car il s'agit de processus complexes qui demandent du temps.

59. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Le développement économique régional : un choix à raffermir en éducation*, Sainte-Foy, 1989, p. 29-30.

3.1.2 SOUTENIR FINANCIÈREMENT L'OFFRE DE SERVICES ÉDUCATIFS DE QUALITÉ

Il faut soutenir financièrement les services éducatifs afin d'appuyer les stratégies de développement dans les régions à faible densité de population. Un accent particulier doit être mis sur les écoles primaires et secondaires afin d'offrir une formation de base au plus grand nombre de jeunes. Cette formation de base est un minimum essentiel qui permet à l'individu d'exercer un rôle actif dans la société. Elle doit être offerte le plus près possible du lieu de résidence de l'élève et encore davantage lorsqu'il est question du primaire. Par ailleurs, la formation de base offerte aux adultes doit également être dispensée le plus près possible du lieu de résidence pour en faciliter l'accès au plus grand nombre. Le Conseil abordera dans son prochain rapport annuel la question des liens entre la formation professionnelle et technique et les régions.

Le Conseil prend note de l'énoncé de la *Politique nationale de la ruralité* relatif au maintien des écoles de village lorsque c'est le souhait des parents et que la qualité de la formation est garantie[60]. Mais à la suite des consultations qu'il a effectuées, le Conseil s'interroge sur l'utilisation réelle par les communautés locales des moyens financiers associés à cette politique. Le plus souvent, le défi principal du maintien de la qualité des services éducatifs en région est le soutien accordé aux enseignants des écoles des villages isolés. Il ne s'agit pas seulement du financement consacré au maintien des immeubles, mais de la rémunération des enseignants qui œuvrent dans ces écoles et qui doivent être soutenus davantage en raison de leur isolement. Les questions d'infrastructures peuvent trouver des solutions dans des partenariats avec d'autres acteurs locaux (municipalité, services sociaux, etc.), mais les problèmes liés à la présence et à l'isolement des enseignants sont plus difficiles à résoudre. Il n'empêche que des modèles d'enseignement novateurs devraient être développés afin de préserver la qualité de la formation.

Certaines communautés devront faire des choix difficiles pour maintenir des écoles sans compromettre la qualité des services éducatifs. L'État a le devoir, pour des raisons d'équité, d'assurer l'offre d'un enseignement primaire et secondaire de qualité en région, le plus près possible du domicile des élèves. Il y a lieu, toutefois, de réfléchir à la notion de territoire optimal pour le maintien des écoles. S'il y a des coûts associés à l'occupation du territoire, il faut se rappeler que les régions concourent aussi à la prospérité collective du Québec et davantage si elles peuvent se développer selon leur potentiel. L'occupation du territoire constitue donc un choix de société qu'il faut savoir assumer collectivement.

3.1.3 DES AXES D'INTERVENTION POUR PRÉSERVER L'OFFRE ET LA QUALITÉ DES SERVICES ÉDUCATIFS

Plusieurs régions du Québec connaissent une décroissance démographique et d'autres, plus rares, notamment dans la région limitrophe de Montréal, sont en croissance. Il va de soi que l'État doit appuyer les initiatives de développement régionales et locales et qu'il doit le faire en tenant compte des besoins et des capacités spécifiques des régions.

60. MINISTÈRE DES RÉGIONS, *Des communautés rurales innovantes pour une occupation dynamique du territoire québécois*, Politique nationale de la ruralité, Québec, 2000, p. 29.

Dans les régions peu peuplées, l'enseignement comporte des dimensions qui lui sont propres : grande autonomie des enseignants, isolement, classes multi-âges, services spécialisés limités, offre restreinte de services éducatifs, etc. Le maintien de la qualité de l'éducation demande donc, de la part des enseignants, le développement de compétences particulières qui répondent aux exigences des conditions d'exercice en région. Il serait opportun de favoriser, dans la formation initiale ou continue des maîtres du primaire et du secondaire, ces compétences particulières. Il est vrai que le type d'enseignement préconisé par la réforme du primaire et du secondaire demandera, à certains égards, des compétences similaires et qu'il serait tout indiqué de les développer chez tous les enseignants.

Le Conseil suggère, ci-dessous, des exemples d'axes d'intervention qui pourraient contribuer au maintien de services éducatifs de qualité en région, jusqu'à ce que le processus de développement régional puisse porter ses fruits. Bien entendu, il faut éviter, autant que possible, la fermeture d'écoles primaires et secondaires. Il serait donc utile de déterminer quelles seraient les meilleures stratégies en ce sens. On pourrait d'ailleurs s'inspirer des actions de certains pays qui sont dans une situation comparable à celle du Québec, notamment sur le plan démographique et territorial, afin de déterminer des pistes de solution.

Soutenir le personnel enseignant afin de briser l'isolement

La réforme de l'éducation au primaire et au secondaire comporte des aspects qui incitent le personnel enseignant à travailler davantage de façon concertée et en équipe. Par exemple, l'organisation de l'enseignement par cycles pluriannuels, le développement collectif de la formation continue, la professionnalisation de l'enseignement, concourent tous à la collaboration, au partage des responsabilités et aux échanges de connaissances entre enseignants d'une même école. La conception de l'école comme « organisation apprenante[61] », qui encourage le développement collectif des compétences, n'est pas étrangère à cette perspective. En 1991, le Conseil proposait l'idée de la collaboration et du travail collectif :

> **L'éducation est en effet une tâche collective : l'acte d'enseigner prend tout son sens dans l'optique d'une responsabilisation collégiale à l'égard des apprentissages et du développement des élèves ; il porte en lui-même une densité institutionnelle qui l'ouvre à la concertation de l'ensemble des intervenants de l'établissement ; il revêt un caractère de service public qui le met en lien avec les attentes de la société à son égard[62].**

61. INSTANCE, David. *Quel avenir pour nos écoles ?*, Paris, OCDE, 2001.

62. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, 1991, p. 55.

En région, il est à craindre que l'isolement du personnel enseignant, surtout lorsque les enseignants sont en début de carrière, ne rende cette partie de la réforme plus difficile à mettre en œuvre. La mise en commun nécessaire des expériences, le travail en équipe et la responsabilité collégiale à l'égard des élèves deviennent plus difficiles. À cet égard, une des recommandations de l'avis sur l'insertion dans l'enseignement du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) paraît des plus pertinentes :

> **(...) le COFPE recommande que l'entrée dans la profession enseignante se fasse de façon progressive et que l'enseignant débutant obtienne une tâche qu'il pourra raisonnablement, dans les conditions actuelles d'exercice de la profession, accomplir de manière correcte compte tenu de son inexpérience et de sa formation disciplinaire ; que, dans les situations incontournables où la tâche est particulièrement lourde et complexe, l'enseignant débutant reçoive la formation d'appoint et le soutien approprié, tant du personnel de la direction de l'enseignement et des ressources humaines de la commission scolaire que de la direction de l'établissement et de l'équipe enseignante**[61].

Bien qu'elle fasse référence aux enseignants en début de carrière, cette recommandation peut tout aussi bien s'appliquer à la situation de l'enseignement en région. Il faut donc appuyer toute initiative du milieu qui vise à développer des pratiques ou des outils qui favorisent le partage, les échanges et la collaboration entre enseignants.

Le développement de classes multiâges

Le fonctionnement par cycles d'apprentissage pluriannuels, prévu dans la réforme, encourage le développement d'une pédagogie différenciée et peut conduire à la mise en place de classes multiâges. Ce mode d'organisation a souvent été une solution de rechange intéressante pour maintenir des écoles de village. Les modalités d'organisation scolaire peuvent donc s'effectuer de manière à répondre aux besoins spécifiques de la population locale, tout en respectant entièrement l'esprit de la réforme actuelle. Il reste que la question des classes multiâges en région dépasse la pédagogie par cycles pluriannuels et qu'il faudra y apporter des solutions particulières.

La formation à distance et la formation en ligne

La formation à distance et surtout la formation en ligne, rendue possible grâce l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, peuvent être envisagées comme des solutions au maintien de services éducatifs de qualité dans des régions où la population est dispersée et les écoles, éloignées. La Norvège, par exemple, dont la population est disséminée sur son territoire et où la moitié des écoles fonctionnent avec des classes multiâges, a fait du téléenseignement, surtout sous sa forme multimédia, une priorité nationale. Au Québec, le ministre de l'Éducation a annoncé, en 2000, le déploiement, au cours des prochaines années, de réseaux de télécommunication à grande capacité (fibre optique) pour relier les écoles sur tout le territoire, ce qui permet d'espérer le développement de nouvelles formes d'organisation scolaire et pédagogique. Ce réseau viendra compléter celui qui relie les universités et qui est en voie de s'étendre aux collèges. Voici trois exemples :

61. COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE), *Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*, Québec, 2002, p. 38.

Les écoles secondaires francophones de l'Ontario

Le Conseil scolaire de district catholique Centre-Sud a été formé en janvier 1998 par la fusion des sections françaises de treize conseils scolaires d'écoles catholiques de langue anglaise réparties de la péninsule du Niagara jusqu'à Peterborough et du lac Ontario jusqu'à la baie Georgienne[64]. Le Conseil scolaire offre aux élèves de 12e et 13e année des cours par vidéoconférence et projette d'étendre son offre aux élèves de 10e et 11e année. Les cours sont offerts selon un horaire régulier (de 8h30 à 14h du lundi au vendredi) aux élèves dont le nombre ne justifie pas l'embauche d'un enseignant. Chaque enseignant est responsable d'un groupe d'élèves et reçoit une formation spécifique d'encadrement.

Toutes les écoles secondaires du Conseil scolaire sont dotées d'un système de vidéoconférence et d'ordinateurs (un ordinateur pour six élèves), et dix techniciens assurent le support informatique. Le Conseil scolaire offre également des cours auto-dirigés sur ordinateur. Un enseignant est toujours présent dans la salle d'ordinateurs afin d'offrir un soutien adéquat aux élèves.

Le Rapport annuel 1999-2000 du Conseil scolaire mentionne que tous les conseils de langue française de l'Ontario possèdent des outils technologiques qui leur permettent d'offrir un plus grand nombre de cours au choix et de briser le sentiment d'isolement éprouvé par les élèves[65].

L'école éloignée en réseau

En juin 2002, le ministère de l'Éducation du Québec annonçait la mise sur pied d'un programme de recherche-action visant à *examiner le potentiel des technologies de l'information et des communications (TIC) comme soutien à l'apprentissage des élèves, dans certaines écoles primaires et secondaires en région*[66]. La direction de ce programme a été confiée au Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO) qui accompagnera les partenaires (commissions scolaires, écoles et Ministère) dans trois projets pilotes qui se dérouleront sur dix-huit mois à Rivière-à-Pierre (Portneuf), Asbestos (Estrie) et Radisson (Grand Nord québécois). Des questions comme le manque d'enseignants, l'éloignement des élèves de leur école ou le petit nombre d'élèves dans une école seront examinées dans des situations très concrètes. Le CEFRIO est aussi chargé de l'évaluation des trois projets et de la diffusion à travers le réseau scolaire des connaissances ainsi acquises. L'enseignement à distance ou la mise en réseau d'écoles sont des exemples de mesures qui permettent d'offrir et de maintenir des services en région éloignée.

64. CONSEIL SCOLAIRE DE DISTRICT CATHOLIQUE CENTRE-SUD. *Rapport annuel du directeur de l'éducation Marcel D. Bard, 1999-2000*, Toronto, 2001, p. 2.

65. Ibid., p. 23.

66. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION.
http://www.meq.gouv.qc.ca/CPRESS/cprs2002/c020618.htm, communiqué du 18 juin 2002, page consultée le 7 novembre 2002.

L'Observatoire européen de l'école rurale

L'Observatoire européen de l'école rurale est un projet mis sur pied en France, en 1998. Il est constitué de partenaires provenant d'établissements scolaires et d'établissements de formation d'enseignants de France et d'autres pays d'Europe. Il vise à répertorier, expérimenter, évaluer et diffuser des stratégies cherchant à comprendre l'isolement en milieu rural et montagnard mises en œuvre par les établissements et les institutions scolaires pour favoriser la réussite scolaire, l'orientation scolaire et l'insertion professionnelle des élèves[1]. Il réalise des recherches et des expérimentations menées sur le terrain et diffusées à l'occasion de colloques et d'activités de formation.

L'Observatoire veut aider les enseignants en poste dans des zones rurales et montagnardes à améliorer leurs pratiques professionnelles, les formateurs d'enseignants à tenir compte des derniers résultats des recherches pédagogiques dans leur pratique de formation, et les gestionnaires scolaires à mieux organiser les établissements et programmes[2].

3.3 LE RENOUVELLEMENT DU PERSONNEL SCOLAIRE

3.3.1 LA PLANIFICATION DES BESOINS DE MAIN-D'ŒUVRE EN ÉDUCATION

Le phénomène du vieillissement de la population a amené le Conseil à s'interroger sur la question de la relève du personnel scolaire et sur celle de la pénurie de main-d'œuvre anticipée par certains observateurs. Les résultats des recherches consultées et les lacunes dans les données disponibles, particulièrement pour ce qui est du collégial et de l'université, ne permettent pas de statuer sur l'existence d'un risque réel de pénurie de personnel.

Au secteur universitaire, les administrateurs ont annoncé des difficultés de recrutement de professeurs, en raison de la concurrence des autres universités et de l'attrait du secteur privé. Dans les contrats signés avec le ministre de l'Éducation, les universités prévoient l'engagement de nouveaux professeurs et cet objectif semble en voie d'être atteint dans la plupart des cas. D'ailleurs, dans l'un de ses avis en préparation, le Conseil examine plus à fond les questions du renouvellement du corps professoral à l'université et du rôle que les professeurs sont appelés à exercer.

Dans les collèges, il semble que la majorité du personnel enseignant pourrait prendre sa retraite d'ici dix ans, mais il est difficile d'en préciser le nombre et le moment des départs. De plus, le nombre de nouveaux arrivants dans la profession demeure imprévisible, notamment en raison du profil d'embauche essentiellement disciplinaire dans les collèges, contrairement à la formation des maîtres au primaire et au secondaire. Par exemple, on ne sait prévoir, dans les cohortes de diplômés en biologie, le nombre de ceux qui embrasseront la carrière d'enseignant de collège. Le ministère de l'Éducation ne paraît pas disposer d'études permettant de prévoir le nombre d'enseignants disponibles d'ici dix ans. Pourtant, dans certains domaines, entre autres au secteur technique, le recrutement d'enseignants pourrait être difficile, compte tenu de la concurrence avec les entreprises.

Pour sa part, la Fédération des cégeps a commandé une étude sur la gestion de la relève au collégial[1] en vue des changements qu'occasionnera le remplacement d'une partie du personnel des collèges. Cette étude n'a cependant pas de prétention démographique. Elle s'intéresse davantage au processus de gestion à développer afin de favoriser l'intégration d'une relève enseignante, en présumant qu'elle sera fort importante dans les dix prochaines années. Ainsi, bon nombre de cadres, d'enseignants et de professionnels non enseignants pourraient être admissibles à la retraite en même temps. La question de la transmission de l'expertise entre les générations apparaît donc comme un problème auquel il faudra accorder une attention particulière.

Selon les hypothèses émises dans cette même étude, une pénurie de personnel enseignant paraît cependant peu probable. On prévoit, en effet, une baisse des effectifs étudiants et un bassin relativement important d'enseignants non permanents, dont l'âge moyen est inférieur de dix ans à celui du personnel enseignant permanent, qui serait disponible pour prendre la relève. Toutefois, au-delà de ces considérations, le Conseil rappelle que les données disponibles ne permettent pas de poser un diagnostic éclairé.

Au préscolaire et au primaire, on s'attend, selon des analyses du ministère de l'Éducation[2], à un surplus du nombre de diplômés en enseignement par rapport au nombre d'enseignants nécessaires dans les écoles, surplus qui durerait de 2002 à 2007 dans le secteur francophone et de 2002 à 2011 dans le secteur anglophone.

Au secondaire, par contre, la pénurie dans le nombre de diplômés en enseignement par rapport au nombre d'enseignants nécessaires augmenterait jusqu'en 2006, plus particulièrement en mathématiques et en sciences et se résorberait en 2009.

Enfin, la hausse des absences pour congés parentaux, congés de perfectionnement, retraite progressive et perfectionnement augmente les besoins de remplacement et de suppléance. D'ici quelques années, il pourrait y avoir une pénurie de personnel suppléant compte tenu du fait que plusieurs enseignants à statut précaire ont été intégrés au cours des dernières années.

Les commentaires du Conseil

Le Conseil est conscient qu'il peut être complexe et hasardeux de prévoir les besoins du personnel scolaire. Les prévisions sont fondées sur les données disponibles et sur des scénarios élaborés à partir d'hypothèses diverses. L'une des difficultés majeures consiste à prévoir l'offre et la demande d'enseignants à chacun des ordres d'enseignement, dans chacun des domaines et dans les régions. Malgré la difficulté très réelle de ces exercices de prévision, le Conseil s'inquiète de constater que le suivi en matière de planification du personnel enseignant n'est pas plus formel. Il faudrait, à tout le moins, avoir une approche plus anticipative en matière de gestion prévisionnelle des effectifs, compte tenu que la pénurie de personnel qualifié dans certains secteurs peut poser des difficultés majeures à la fois aux élèves et aux étudiants, mais aussi à la société québécoise.

[1] [illegible]

[2] [illegible]

3.4.3 LA SITUATION PARTICULIÈRE DES DIRECTIONS D'ÉCOLE

Les données utilisées pour effectuer les prévisions de personnel de direction des écoles datent de 1998[1]. Il y aurait lieu d'être attentif à des mouvements récents qui pourraient se modifier. En 2000, les prévisions du ministère de l'Éducation montraient que 17 futurs employeurs à moins de cinq ans d'avant la retraite (R), et environ un cinquième durant la première décennie du XXIe siècle[2]. De plus, bien qu'étendus à un renouvellement important des directions d'école, le ministère de l'Éducation n'envisage apparemment pas de pénurie pour la relève[3].

Dans les faits, les commissions scolaires sont confrontées à des difficultés de recrutement de personnel de direction depuis quelques années. Celles-ci s'expliqueraient davantage par un problème d'attraction que par une faible disponibilité des personnes. Un comité de la relève des directions d'établissement a été mis sur pied par la Fédération des commissions scolaires du Québec afin d'examiner les causes des difficultés de recrutement des directions d'école et de proposer des solutions. Une enquête menée à la demande de la Fédération révèle que deux facteurs principaux ont un effet dissuasif : la charge de travail et ses conséquences sur la vie personnelle. Deux autres facteurs, de moindre importance, sont la nature du travail et la politique de rémunération des commissions scolaires.

Le rôle de direction d'établissement est actuellement en mutation. Il exige un effet des compétences plus diversifiées et devient de plus en plus complexe. Dans son rapport annuel 1991-1992[4], le Conseil signalait la nature de notre présente la relève des directions d'école. Il affirmait également qu'il convient d'organiser un recrutement plus systématique de notre relève[5]. Dans un avis de 1999[6], le Conseil notait que l'importance de la préparation des nouvelles directions d'école était donnée les transformations du rôle de direction, en particulier au secondaire.

Dans ce contexte, le Conseil appuie l'initiative de la Fédération des commissions scolaires du Québec qui a publié un guide s'intéressant des commissions scolaires afin de les aider dans l'élaboration d'un plan de relève des directions d'établissement comportant quatre étapes : la planification de la relève, la sélection, la formation et l'accompagnement dans le poste[7]. La mission à l'intérêt professionnelle des nouveaux directeurs d'établissement devrait faire l'objet d'une attention particulière. Il devrait être apporté de manière à permettre aux nouveaux gestionnaires d'assumer les responsabilités qui leur incombent[8].

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Prévisions de l'effectif scolaire 1998-2008*, p. 19, 1998.
2. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Prévisions de l'effectif scolaire 1998-2008*, p. 19, 1998.
3. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La gestion des ressources humaines dans les commissions scolaires*, Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1992.
4. Ibid., p. 69.
5. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Rompre avec une vision technique de l'école*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1999.
6. FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC, *Guide sur la relève des directions d'établissement*, Québec, 1999.
7. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Rompre avec une vision technique de l'école*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1999.

[illegible]

Le Conseil a repris, sans chercher à être exhaustif, certaines de ces tendances dans le premier chapitre, tendances qui influencent inévitablement les attentes envers l'éducation. Il en tire les constats suivants :

- les défis et les enjeux de la société actuelle sont et seront en mouvance, et le rythme des changements ira en accélérant ;
- *il est fort difficile de définir de façon très précise les tendances qui influenceront véritablement la société et qui exerceront des pressions sur le système éducatif et, encore plus difficile de prévoir le sens et l'ampleur de ces changements ;*
- cette mouvance appelle les individus, les organisations et les institutions à fournir un effort continu *d'anticipation et d'appropriation* des changements ;
- cette appropriation des changements doit être fondée sur une réflexion critique de leurs effets et doit être balisée par des choix de valeurs et de finalités qui constituent les fondements des sociétés.

L'éducation doit donc contribuer à instrumenter les jeunes et les adultes de manière à ce qu'ils puissent être partie prenante de ces changements. En ce sens, la définition de l'apprentissage tout au long de la vie, telle que proposée en 1997 dans la *Déclaration de Hambourg* dont le Canada est l'un des signataires, correspond tout à fait au rôle que le Conseil attribue à la formation :

> *L'éducation des jeunes et des adultes, considérée comme un processus qui dure toute la vie, a pour objectif :*
>
> - *de développer l'autonomie et le sens des responsabilités des individus et des communautés ;*
> - *de les mettre en mesure de faire face aux transformations qui affectent l'économie, la culture et la société dans son ensemble ;*
> - *et de promouvoir la coexistence, la tolérance ainsi qu'une participation éclairée et créative des citoyens à la vie de la collectivité ;*
>
> *bref, de permettre aux individus et aux communautés de prendre leur sort et celui de la société en main pour pouvoir relever les défis de l'avenir*[1].

La mouvance de la société accroît la diversité des besoins personnels, civiques et professionnels des individus auxquels doivent répondre les services éducatifs.

Dans les dix prochaines années, certains domaines devraient retenir particulièrement l'attention afin de permettre à la société québécoise de faire face à cette mouvance. Ces domaines interpellent l'État dans l'exercice des cinq fonctions qui sont les siennes. Les quatre priorités suivantes formulent les principales préoccupations du Conseil à cet égard.

PRIORITÉ 4

ÉTABLIR UN MÉCANISME ASSURANT L'AJUSTEMENT CONTINU DU CURRICULUM AUX EXIGENCES CHANGEANTES DE LA SOCIÉTÉ, POUR SERVIR LE DÉVELOPPEMENT INTELLECTUEL, CULTUREL, SOCIAL ET PROFESSIONNEL DES PERSONNES AUX DIFFÉRENTES ÉTAPES DE LEUR CHEMINEMENT

La principale conséquence de la mouvance de la société est que les curriculums doivent évoluer au même rythme que la société. Dans un tel contexte, la concertation constante et l'ajustement continu du curriculum deviennent une nécessité. Il faut éviter, toutefois, que les changements que l'on doit apporter au système d'éducation ne soient faits par des transformations abruptes et périodiques. Le Conseil croit que le caractère itératif[11] des ajustements devrait éviter d'effectuer des réformes majeures à tous les dix ou quinze ans, réformes qui peuvent mettre le système éducatif en déséquilibre. Mais avant de présenter une description du dispositif d'ajustement continu qu'il croit essentiel de mettre en place, le Conseil tient à rappeler quels sont les principaux mécanismes de révision des programmes d'études développés au cours des ans par le ministère de l'Éducation et, dans plusieurs cas, par les établissements.

Il existe, en effet, un certain nombre de mécanismes et de procédures qui permettent de s'assurer que les programmes d'études répondent aux besoins diversifiés des individus et de la société. Ces mécanismes d'élaboration, de révision et de mise à jour sont variés et ils permettent, avec un bonheur inégal, de tenir compte de l'évolution des savoirs, des individus et de la société.

1.1 LES MÉCANISMES ACTUELS DE MISE À JOUR DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Au primaire et au secondaire

La Commission des programmes d'études est chargée de conseiller le ministre sur toute question relative aux programmes d'études :

> *La Commission exerce un rôle en amont et en aval du processus de mise en œuvre des programmes d'études. D'abord, elle définit les orientations et les encadrements généraux qui président à l'élaboration et à la révision des programmes. Elle examine ensuite les projets de programmes élaborés sous la responsabilité du ministère de l'Éducation et elle adresse des recommandations au ministre pour leur implantation en vue de leur mise à l'essai. Après leur mise à l'essai, la Commission réexamine les programmes d'études dans l'optique de leur approbation officielle par le ministre de l'Éducation. Enfin, la Commission a le mandat de faire à la ministre des recommandations sur l'adaptation continue des programmes d'études*[12].

Depuis sa création en 1997, la Commission s'est penchée en priorité sur les nouveaux programmes d'études élaborés dans le cadre de la réforme du primaire et, depuis septembre 2002, sur ceux du secondaire. La Commission est également intervenue au sujet du calendrier d'implantation des programmes d'études. Celle-ci projette également de définir davantage les modalités qui lui permettront de remplir le volet de son mandat portant sur l'« adaptation continue des programmes ». Elle s'explique ainsi :

L'adaptation continue des programmes d'études est une étape nouvelle dans l'ensemble du processus de mise en œuvre des programmes. Elle est placée sous la responsabilité de la Commission qui fera connaître, en temps opportun, la démarche qu'elle entend suivre pour s'acquitter de ce volet précis de son mandat. Cette opération permettra d'assurer la mise à jour continue des objectifs de formation et des contenus d'apprentissage inscrits dans les programmes d'études pour offrir aux élèves une formation de qualité adaptée aux besoins évolutifs de la société et à ses attentes[93].

À la formation professionnelle et à la formation technique

L'élaboration des programmes de formation professionnelle et la partie technique des programmes de formation collégiale s'effectue selon une procédure comportant plusieurs étapes et fait appel à des collaborateurs des milieux du travail et de l'enseignement[94]. Dans ce processus, différents partenaires interviennent à différents moments, dans le but d'assurer la qualité des programmes élaborés. Il faut préciser que le processus intégral est mis en œuvre lorsqu'il s'agit d'un nouveau programme ou d'une révision en vue de changements importants. Lorsqu'il s'agit d'une actualisation ou d'une mise à jour de programme, des représentants des secteurs de production intéressés et de l'éducation se rencontrent afin de valider une partie du programme, pouvant porter, par exemple, sur une fonction de travail.

Au secteur collégial

Les objectifs et les standards des programmes d'études préuniversitaires ou techniques qui conduisent au diplôme d'études collégiales (DEC) sont établis par le ministère de l'Éducation avec des collaborateurs du milieu de l'enseignement collégial et du milieu du travail (pour la partie technique des programmes), alors que les activités d'apprentissage sont élaborées dans chacun des établissements. Les collèges ont aussi la pleine liberté d'élaborer les programmes de formation courts qui mènent à l'obtention d'une attestation d'études collégiales (AEC).

La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) joue un rôle important afin d'assurer la qualité de l'enseignement, notamment par une évaluation portant sur les politiques institutionnelles des établissements et sur les programmes d'études et leur mise en œuvre :

La mission que le législateur a confiée à la Commission est essentiellement celle d'évaluer pour chaque établissement :

- *les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages et leur application ;*
- *les politiques institutionnelles d'évaluation des programmes d'études et leur application ;*
- *la mise en œuvre des programmes d'études établis par le ministre de l'Éducation ;*
- *les programmes d'études établis par l'établissement, soit les objectifs de ces programmes, leurs standards et leur mise en œuvre*[95].

Par la manière dont elle s'acquitte de son mandat, la CEEC vise à favoriser le développement d'une culture d'évaluation institutionnelle dans les collèges qui permettra de s'assurer de la qualité de la formation qui y est offerte. Il revient cependant au ministère de l'Éducation de s'assurer de la pertinence des programmes d'études, même si la CEEC tient à recueillir de l'information afin de formuler des recommandations au ministre à cet égard. Selon la CEEC, la qualité est *l'idée de correspondance des contenus, des processus et des résultats de formation prédéterminés répondant à des attentes*[86], alors que la pertinence, *qui recoupe celle de qualité, veut avant tout référer au degré d'adéquation des programmes avec les besoins à combler, besoins socio-économiques, éducatifs, techniques et culturels*[87].

La CEEC a mis en place un processus d'évaluation des programmes d'études qui permet à chacun des établissements de se doter d'un dispositif d'évaluation propre. À partir d'un guide d'évaluation réalisé par la CEEC, l'établissement fait l'auto-évaluation de son programme d'études et remet son rapport à la CEEC. Après examen du rapport d'autoévaluation, celle-ci fait une visite dans l'établissement puis rédige son propre rapport d'évaluation qu'elle rend public. L'évaluation est réalisée en fonction de six critères. La CEEC s'est aussi assurée que chaque établissement se dote de sa propre politique d'évaluation institutionnelle, en évaluant d'abord le contenu de la politique, puis sa mise en œuvre dans l'établissement. Les collèges sont donc en mesure, aujourd'hui, de s'acquitter de leur responsabilité particulière au regard de l'évaluation institutionnelle et de leurs programmes d'études.

Au secteur universitaire

Le processus d'élaboration des programmes d'études est différent dans les universités puisque celles-ci jouissent de l'autonomie de gestion. D'une manière générale, ce sont les universités elles-mêmes qui élaborent, mettent à jour et approuvent leurs programmes d'études, sauf si l'université demande le financement du gouvernement, auquel cas le ministère de l'Éducation en évalue la pertinence et l'opportunité. Les universités se sont donné plusieurs mécanismes régulateurs d'évaluation de la qualité et de la pertinence de leurs programmes d'études. Ceux-ci ont été résumés de la manière suivante par la Commission des universités sur les programmes (CUP) de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) :

> *approbation par les instances de l'université (à la suite du dépôt d'un dossier complet d'élaboration);*

> *évaluation de qualité par la Commission d'évaluation des projets de programme de la CREPUQ, qui fait appel à des spécialistes externes;*

> *évaluation de pertinence par le ministère de l'Éducation (seulement si l'université demande le financement du gouvernement);*

> *approbation par le Comité d'agrément des programmes de formation des enseignants (CAPFE), dans le cas de tels programmes;*

> *approbation par le Conseil des ministres sur proposition de l'Office des professions, dans le cas des programmes visant l'accès à l'exercice de professions au sens du Code des professions (soit 42 professions);*

86. COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *L'évaluation des programmes d'études. Cadre de référence*, janvier 1994, p. 7.

87. Ibid., p. 7.

> *évaluation périodique avec recours à l'avis de spécialistes externes et aux enquêtes de satisfaction dans le cadre des politiques internes d'évaluation des programmes existants ;*

> *vérification des processus d'évaluation périodique par la Commission de vérification de l'évaluation des programmes, créée par la CREPUQ*[88].

Pour plusieurs programmes de nature professionnelle, il existe des examens provinciaux donnant accès à la profession (comptabilité, droit, etc.), mais il y a également des organismes nationaux ou internationaux d'agrément de l'enseignement et des programmes d'études (médecine, sciences infirmières, génie, administration, etc.). Dans plusieurs cas, ces agréments sont nécessaires pour ceux qui veulent exercer leur profession au Canada ou ailleurs.

La CREPUQ a adopté, en 1991, la *Politique des établissements universitaires du Québec relative à l'évaluation périodique des programmes existants* qui permet de s'assurer que chaque établissement universitaire se dote d'une politique d'évaluation institutionnelle visant la qualité et la pertinence des programmes d'études. Le contenu et l'application de ces politiques sont évalués par la Commission de vérification de l'évaluation des programmes de la CREPUQ. L'évaluation d'un programme d'études est complète lorsqu'il s'agit d'un nouveau programme ou d'une modification substantielle, et plus ciblée lorsque l'université souhaite offrir un programme existant ou un nouveau programme fondé sur des activités existantes, mais agencées de manière nouvelle[89].

1.2 LES COMMENTAIRES DU CONSEIL

À la suite de ses consultations, le Conseil conclut que, malgré les efforts des dernières années, il est nécessaire et urgent d'améliorer la rapidité et l'efficacité des processus d'élaboration, d'évaluation et de révision des programmes d'études, tant dans l'enseignement obligatoire que dans l'enseignement collégial. Ce processus est encore jugé long, fastidieux et de nature à décourager les demandes d'approbation de nouveaux programmes et de modification de programmes de formation existants.

Sans entrer dans les détails sur la nature ou la manière de procéder d'un tel mécanisme, le Conseil est d'avis qu'il faut donner davantage de marge de manœuvre aux commissions scolaires et aux établissements d'enseignement collégial. Par exemple, les compétences requises pourraient être définies de manière beaucoup plus large afin de donner aux établissements la possibilité de définir eux-mêmes les compétences plus fines. D'autres solutions pourraient être examinées pour alléger et assouplir tout le processus d'ajustement du curriculum. Tout en étant conscient que la longueur des processus d'évaluation et de révision est en partie reliée à la rigueur de l'exercice, il estime qu'il faut mettre en place des manières plus rapides de fonctionner sans porter atteinte à la qualité et à la pertinence des programmes.

88. COMMISSION DES UNIVERSITÉS SUR LES PROGRAMMES. *Pour une vision concertée de la formation universitaire : diversité et complémentarité*, Rapport final présenté au ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse, vol. 1, mai 2000, p. 14.

89. CONFÉRENCE DES RECTEURS ET DES PRINCIPAUX DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC (CREPUQ). *Mécanismes et procédures d'évaluation des projets de programmes*, août 2001.

Le Conseil constate également que les mécanismes d'évaluation et de révision des programmes aux divers ordres d'enseignement fonctionnent de manière relativement cloisonnée, sauf en ce qui concerne le secteur secondaire professionnel et le secteur technique collégial. Or, pour faciliter le cheminement dans les diverses filières de formation, il faut assurer la continuité entre les ordres d'enseignement. Cette continuité dans le curriculum est aussi nécessaire pour assurer la formation tout au long de la vie.

La concertation entre les partenaires est d'autant plus nécessaire dans une perspective de qualité et de pertinence du curriculum. Bien que la mission des établissements d'enseignement soit différente selon les ordres d'enseignement, une concertation interordre pourrait favoriser une réflexion plus large sur les questions de qualité et de pertinence de la formation et permettre le développement d'une vision plus globale et plus concertée de l'éducation tout au long de la vie.

Le Conseil est d'avis qu'une véritable concertation interordre portant sur l'ensemble des dimensions du curriculum devrait être mise en place. Par curriculum, le Conseil entend l'« ensemble structuré de l'infrastructure pédagogique, des situations pédagogiques et des interrelations entre les diverses composantes de celles-ci, d'une école ou d'une université [90] ». Des éléments tels que les contenus, les compétences, les cheminements, les règles de progression, le matériel didactique, les activités d'apprentissage et d'enseignement, les ressources humaines, etc., devraient donc faire partie de la réflexion visant l'ajustement continu du curriculum aux exigences changeantes de la société.

1.3 UN AXE D'INTERVENTION : LA MISE EN PLACE D'UN MÉCANISME INTÉGRÉ DE CONCERTATION ET D'AJUSTEMENT CONTINU DU CURRICULUM

Le Conseil propose que l'on examine la création de mécanismes qui permettraient une concertation interordre, concertation qui devrait porter sur l'ensemble du curriculum. Le Conseil propose que ces mécanismes prennent en compte les principes suivants :

> l'élargissement du mandat de certains organismes est nécessaire, de manière à ce qu'ils puissent examiner l'ensemble des dimensions du curriculum et non les seuls programmes d'études ;

> le mandat des organismes doit tenir compte du degré d'autonomie de chacun des ordres d'enseignement au regard des différents éléments du curriculum ;

> le mandat de ces organismes doit comporter une obligation de concertation avec les organismes de tous les ordres d'enseignement, de manière à ce que le curriculum puisse être examiné dans la perspective d'une formation tout au long de la vie ;

> le processus d'approbation et d'évaluation des programmes d'études doit toujours s'effectuer dans les délais les plus rapides possibles, à l'aide de procédures légères et efficaces.

90. LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2e édition, 1993, p. 288-289.

PRIORITÉ 5

ASSURER, PAR LA MAÎTRISE DE LA LANGUE COMMUNE ET PAR LA CONNAISSANCE DE SON HISTOIRE ET DE SON HÉRITAGE CULTUREL, L'APPROPRIATION ET LE DÉVELOPPEMENT CONTINU DE L'IDENTITÉ ET DES VALEURS DÉMOCRATIQUES DE LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE.

La question de l'appropriation et du développement de l'identité et des valeurs démocratiques québécoises ne constitue pas en soi une préoccupation nouvelle. Dans le contexte de mouvance et de pluralisme des sociétés actuelles, les enjeux liés au vivre-ensemble et à l'exercice de la citoyenneté devront faire l'objet de réflexions et d'interventions particulières. Deux défis particuliers se posent à la société québécoise. Le premier est lié au français comme langue publique commune, étant donné son importance comme *élément majeur d'affirmation de la citoyenneté québécoise*[91]. Le deuxième défi est celui de la préservation de la démocratie et de la cohésion sociale, c'est-à-dire du vivre-ensemble.

2.1 LE FRANÇAIS COMME LANGUE COMMUNE

Dans le mémoire déposé aux *États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec*, le Conseil affirmait l'importance du français non seulement comme langue de communication, mais aussi comme *outil majeur d'initiation culturelle, (...) lieu premier d'enracinement dans le groupe, moyen d'identification à la culture d'une collectivité, facteur d'appartenance*[92]. Le Conseil est conscient de la position fragile du français dans le cadre nord-américain et à l'échelle mondiale, où l'anglais tend à dominer. Ainsi, il insiste sur l'importance de l'enseignement du français dans l'éducation à la citoyenneté, c'est-à-dire dans le partage et la construction d'un espace culturel commun. Un axe d'intervention a été présenté par le Conseil dans son mémoire :

> *(...) l'importance pour l'école d'enseigner et de promouvoir une langue publique commune pour que soient transmis un patrimoine et des repères identitaires auxquels se rallier collectivement*[93].

91. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec*, Sainte-Foy, mars 2001, p. 7.

92. *Ibid.*, p. 6.

93. *Ibid.*, p. 7.

Le Conseil tient aussi à rappeler quatre points majeurs à considérer au sujet de l'enseignement du français :

> maintenir des exigences élevées en français et développer des pédagogies appropriées, en utilisant notamment l'approche des compétences transversales. L'apprentissage du français doit être une priorité collective durant tout le parcours scolaire de l'élève ;

> se soucier plus particulièrement de la réussite des garçons dont l'écart avec les filles se manifeste surtout dans l'apprentissage de la langue[94], ainsi que des élèves dans les écoles montréalaises où se concentrent les nouveaux arrivants allophones ;

> se préoccuper de l'apprentissage de la langue dans la formation professionnelle, la formation technique et l'éducation des adultes, l'enseignement du français répondant à deux grandes finalités : *l'appropriation d'un fonds culturel commun porté par chacune des disciplines et le développement d'habiletés génériques*[95] ;

> s'assurer de la place du français dans les produits multimédias, où il est dominé par l'anglais[96].

Par ailleurs, dans la foulée des *États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec*, le ministère de l'Éducation a rendu public son plan d'action pour la valorisation du français, langue d'enseignement[97]. Ce plan d'action, qui insiste sur l'importance de la promotion du français comme langue commune, comporte quatre axes d'intervention : le premier axe, *Optimiser l'enseignement du français*, vient confirmer les actions mises en œuvre par le *Programme de formation à l'école québécoise*. Le deuxième, *Favoriser la maîtrise fonctionnelle du français*, est destiné aux personnes analphabètes et aux nouveaux arrivants allophones. Le troisième, *Stimuler le goût du français*, concerne davantage le plaisir de la lecture et de l'écriture comme véhicule d'une culture. Finalement, le dernier axe, *Soutenir les enseignantes et les enseignants*, vise à donner aux enseignants des moyens d'acquérir des compétences élevées en français.

Le Conseil souscrit à ces axes d'intervention. Il ne saurait trop dire l'estime qu'il porte à la langue française, langue de communication, certes, mais aussi langue de culture dont la maîtrise assure, à chaque citoyen, une meilleure qualité de vie et lui offre un instrument privilégié de compréhension des choses, d'échange avec les autres et d'expression de ses émotions, de ses aspirations et de ses idées.

94. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour une meilleure réussite des garçons et des filles*, Sainte-Foy, 1999.

95. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec*, Sainte-Foy, mars 2001, p. 15.

96. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Éducation et nouvelles technologies. Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage*, rapport annuel 1999-2000 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, 2000, p. 100.

97. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Une école, communiquer… réussir !. Plan d'action pour la valorisation du français, langue d'enseignement*, Québec, 2001.

2.2 LE VIVRE-ENSEMBLE : LE DÉFI DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Dans son rapport annuel 1997-1998 sur l'éducation à la citoyenneté [96], le Conseil a montré que l'une des transformations profondes de la société québécoise vient de sa diversité croissante, ce qui souligne d'autant plus l'importance de l'éducation à la citoyenneté. Bien entendu, la partie de la diversité la plus notée est probablement celle du pluralisme qui résulte de l'accueil et de l'intégration progressive d'immigrants d'origines diverses. Cette diversité, qui ne date pas d'hier, a tendance à se concentrer dans la région montréalaise. Cette diversité vient aussi historiquement de la présence antérieure à la formation même de la société québécoise, des Nations autochtones et de celle, vieille de près de deux siècles et demi, de la communauté d'expression anglaise. Mais il existe aussi d'autres facettes de la diversité, comme les valeurs, les religions, les modes de vie, les aspirations, les rapports entre hommes et femmes, parents et enfants et entre groupes sociaux, qui sont reliées à la transformation de la société québécoise, à son ouverture sur le monde et, surtout, à l'affermissement de la liberté et de la démocratie.

Ce pluralisme constitue un enrichissement certain de la société québécoise et il nous invite à la construction du vivre-ensemble et à une redéfinition de la citoyenneté. Le vivre-ensemble suppose le partage et la construction, par l'ensemble des citoyens, d'un *espace civique commun sur la base d'un patrimoine culturel commun* [97], fondé notamment par l'appropriation de l'histoire et par l'adhésion à des valeurs démocratiques (égalité, justice, liberté, reconnaissance et respect de l'autre, solidarité, responsabilité, respect des lois et des institutions). La réflexion autour du concept de citoyenneté constitue une tentative de réponse à ce nouveau défi :

> *La citoyenneté est vue comme le moyen ou le « lieu » éventuel pouvant permettre de réguler les rapports entre les individus ou les groupes et assurer un terrain commun aux personnes qui composent la société. Ce qu'on cherche actuellement, c'est une conception de la citoyenneté qui allie la participation de tous au fonctionnement et au développement d'une communauté politique et un certain respect des particularismes culturels* [98].

Il faut donc, comme autre axe d'intervention, développer l'éducation à la citoyenneté pour permettre la construction d'un espace civique commun, développer des pratiques citoyennes et relever le défi du vivre-ensemble. Le Conseil rappelle, cependant, que cet espace civique commun doit reposer sur une base commune, soit l'histoire et l'héritage culturel de la société québécoise qui sont des éléments majeurs du développement du sentiment d'appartenance. Le Conseil reconnaît que l'un des principaux défis de l'éducation à la citoyenneté est celui de la *définition de ce qui constitue ce patrimoine culturel commun nécessaire au maintien de la cohésion sociale* [99]. Il est cependant d'avis que la définition de ce référent culturel, de même que son enseignement, est nécessaire au sentiment d'appartenance sociale et à notre capacité de construire ce nouvel espace civique commun.

96. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Éduquer à la citoyenneté*, Rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation, 1998.

97. Ibid., p. 26.

98. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Éduquer à la citoyenneté*, Rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, 1998, p. 13.

99. Ibid., p. 27.

En 1998, la ministre de l'Éducation a rendu publique la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, assortie d'un plan d'action pour 1998-2002 [102]. Cette politique pose des principes auxquels le Conseil souscrit. Le premier est la promotion de l'égalité des chances qui affirme que *l'école a l'obligation de remplir sa mission auprès de l'ensemble des élèves qui lui sont confiés, quelles que soient leurs caractéristiques (origine ethnique, langue maternelle, condition sociale, sexe, allégeance religieuse, etc.)* [103]. Le deuxième principe vise la maîtrise du français en tant que langue commune de la vie publique. En effet, *la maîtrise et l'usage du français permettent de contrer l'exclusion et la marginalisation et favorisent chez les élèves, un sentiment d'appartenance à la société québécoise et une pleine participation à l'interaction sociale et culturelle* [104]. Le troisième principe insiste sur la nécessité de l'éducation démocratique dans un contexte pluraliste. En ce sens, *l'éducation à la citoyenneté se caractérise par l'apprentissage des traditions de ses institutions, du respect des droits de la personne et par l'engagement de ses membres à mieux vivre ensemble dans le respect des différences des individus comme des groupes* [105]. Le plan d'action propose une série de mesures favorisant l'atteinte des objectifs de la politique et une évaluation globale de l'effet de ces mesures est prévue à la fin de 2002. Le Conseil souhaite que l'on utilise les résultats de cette évaluation afin de rendre compte de l'avancement de l'éducation à la citoyenneté dans les écoles.

Il faut aussi s'appuyer sur la mise en œuvre du nouveau *Programme de l'école québécoise au primaire et au secondaire* afin d'intégrer dans le curriculum cette perspective d'éducation à la citoyenneté. L'importance accordée au domaine général *Vivre-ensemble et Citoyenneté*, de même que la place occupée dans le curriculum par les disciplines de l'univers social [106], constituent, selon le Conseil, des outils favorisant le développement de compétences citoyennes.

Le Conseil prend note du fait que la question de la citoyenneté et du vivre-ensemble n'est pas une exigence propre au Québec puisqu'elle est courante dans plusieurs sociétés d'Europe et d'Amérique du Nord. Mais il estime qu'elle se pose d'une manière toute particulière au Québec :

> *Il faut reconnaître que la dynamique sociolinguistique et la réalité politique du Québec viennent s'interposer dans la question relative à la manière de concilier la diversité avec l'appartenance à la société québécoise* [107].

Le Conseil demeure toutefois convaincu que la société québécoise est en mesure de se donner un projet collectif de citoyenneté qui rassemble tous les membres de cette société, quels que soient leurs allégeances politiques, leurs origines ethniques ou leurs particularismes [108].

102. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, 1998; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle 1998-2002*, Québec, 1998.

103. *Ibid.*, p. 7.

104. *Ibid.*, p. 9.

105. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, 1998, p. 9.

106. Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté.

107. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Éduquer à la citoyenneté*, Rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, 1998, p. 20.

108. *Ibid.*, p. 23.

PRIORITÉ 6

SOUTENIR LA CAPACITÉ DES COLLÈGES ET DES UNIVERSITÉS D'ANTICIPER LES CHANGEMENTS MARQUÉS PAR LA MONDIALISATION ET PAR LA SOCIÉTÉ DU SAVOIR, AFIN QU'ILS ACCOMPLISSENT LEUR MISSION ÉDUCATIVE.

Les établissements d'enseignement supérieur, notamment les universités, sont depuis longtemps à l'avant-garde des échanges internationaux, puisqu'ils sont des instruments majeurs de la construction et de la transmission du savoir au sein des sociétés et à travers le monde. Mais à mesure que la société du savoir se développe et que la mondialisation des échanges et des communications se fait plus présente, ils sont appelés à une transformation importante. Ils doivent accomplir leur mission sur un terrain beaucoup plus vaste où ils sont en concurrence avec les autres établissements d'enseignement supérieur. Mais ils sont aussi appelés à collaborer entre eux, avec ceux de l'étranger et avec le milieu économique, social et culturel.

Les établissements d'enseignement supérieur doivent continuer d'être à la fine pointe du savoir et d'avoir une approche anticipative afin d'être parties prenantes des changements à venir. En raison de leur distance critique, ils demeurent des lieux privilégiés de réflexion sur la société. Mais ils doivent aussi, de plus en plus, offrir des réponses aux besoins des personnes et de la société, étant donné qu'ils sont *un élément vital du développement culturel, social, économique et politique de la société*. Ils sont donc appelés à jouer un rôle actif et croissant dans les changements en cours.

> *[...] le défi majeur de l'enseignement supérieur au XXIe siècle sera celui de la reconnaissance de sa pertinence, compte tenu de la rapidité et de l'ampleur des mutations en cours et appelées à se déployer tant au niveau mondial que dans chaque société*.

La société québécoise a résolument amorcé le virage vers une société moderne et ouverte sur le monde. Les établissements d'enseignement supérieur, pour la plupart, ont également amorcé une réflexion sur leur nouveau rôle, réflexion qui se traduit notamment dans leurs politiques institutionnelles. L'État québécois a inscrit certaines de ces préoccupations dans la *Politique québécoise à l'égard des universités* et dans la *Politique québécoise de la science et de l'innovation*. Celles-ci indiquent clairement le rôle que l'enseignement supérieur est amené à jouer dans le développement et la diffusion du savoir.

109. UNESCO. Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXIe siècle : Vision et actions, Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, Paris, octobre 1998, p. [illegible].

110. SAINT-PIERRE, Céline. Les défis de l'éducation au Canada et au Québec dans le contexte de la mondialisation et de la [illegible] [illegible], p. [illegible].

111. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Pour mieux assurer notre avenir collectif. Politique québécoise à l'égard des universités, 2000.

112. MINISTÈRE DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE. Savoir changer le monde. Politique québécoise de la science et de l'innovation, 2001.

et de l'innovation. En allant en novembre 2002, le ministre de l'Éducation a rendu publique sa Stratégie pour l'internationalisation de l'éducation qui a pour finalité d'accroître la portée internationale dans la formation des personnes et dans la mission des institutions [1]. Cette stratégie s'articule autour de quatre axes : favoriser l'intégration d'une dimension d'internationalisation dans le contenu et jusque pédagogique ainsi que la mobilité des personnes et des connaissances, développer l'expertise du secteur de l'éducation québécois et les activités de rayonnement dans le secteur de l'éducation. On reconnaît aussi la nécessité de tenir compte de la dimension internationale dans la planification de l'éducation.

Le Conseil considère qu'il faut accorder une attention particulière à tout axe d'intervention relatif à l'internationalisation des activités d'enseignement dans les collèges et les universités.

Le premier axe consiste à développer un meilleur esprit de collaboration entre établissements notamment en ce qui a trait à l'enseignement, afin d'être en mesure de mieux faire face, collectivement, à la concurrence mondiale. Ce défi a été évoqué lors de la consultation faite par le Conseil dans le cadre de la rédaction du rapport annuel 2000-2001. Pour sa part, la Commission des universités sur les programmes (CUP) appelle les universités à la concertation et à la collaboration :

> *« Les universités québécoises devraient avoir à dépasser l'individualisme institutionnel pour favoriser l'implantation d'une vision collective de l'enseignement universitaire au Québec. Nous ne croyons pas que l'offre de programmes universitaires au Québec devrait être le simple résultante de l'addition ou de la juxtaposition de diverses initiatives institutionnelles. Nous estimons, au contraire, qu'elle devrait faire l'objet d'une concertation plus poussée et associée à une vision d'ensemble où chaque établissement se perçoit comme une partie d'un tout et où la satisfaction des besoins de formation aux cycles supérieurs est envisagée de façon collective plutôt que dans une perspective de concurrence et de compétition entre établissements. » [2]*

Le Conseil constate, par ailleurs, que les universités collaborent davantage en recherche, donnons-en la collaboration internationale avec les Européens. Dans un avis récent, le Conseil fait état des nombreux partenariats qui se sont développés au cours des dernières années entre les institutions [3] et celles locations en matière d'enseignement. Des contextes y les règles variables, devraient s'intensifier. Pour le Conseil, il s'agit d'un changement de culture qui devra s'accélérer.

[1] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Pour mieux s'internationaliser en formation…, une politique, [illegible]*, Québec, 2002.

[2] COMMISSION DES UNIVERSITÉS SUR LES PROGRAMMES, *Pour une prise [illegible] de la formation universitaire*, Rapport d'étape présenté au [illegible] et au Conseil [illegible], octobre 2002, p. 9.

[3] CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La mobilité à l'heure du partenariat*, Québec, 2002.

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

L'offre de formation à distance et le développement de la formation en ligne

Le Québec a une tradition relativement bien établie de formation à distance. L'offre de formation en ligne est cependant moins importante au secondaire et au collégial, bien que l'étude de Bolduc (2002) fasse état d'un développement rapide prévu à court terme. À l'universitaire, l'offre de formation en ligne est plus développée. Cependant, la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue affirme que malgré son expertise en multimédia et en sciences de l'éducation, le Québec accuse un retard en matière de formation à distance et en ligne, y compris en ce qui a trait au contenu francophone actuellement offert*.

Dans son rapport annuel 1999-2000, le Conseil pose également un certain nombre de questions qui, encore aujourd'hui, sont fondamentales et sur lesquelles il faudra revenir. Ces questions portent de manière plus spécifique sur l'enseignement universitaire, mais elles concernent également le secteur collégial:

« les universités pourront-elles s'entraider en s'appuyant sur l'expertise que certaines d'entre elles ont pu développer (la Télé-université par exemple) ou au contraire se feront-elles toute concurrence sur Internet pour attirer de nouvelles « clientèles » ou fidéliser celles qu'elles ont déjà ?

» y a-t-il un risque de transformation majeure de la mission des plus petites universités et des universités en région (souvent les mêmes) au profit des plus anciennes qui sont aussi les plus importantes(...) ?

» comment résoudront-elles, dans le cadre des modalités de financement qui s'y prêtent mal, les problèmes d'accréditation et de diplomation soulevés par un éventuel mixage de formation en ligne de toutes provenances et de formation dans un établissement ? »

Dans ce contexte, il est urgent que les établissements d'enseignement supérieur soient soutenus par l'État dans leur stratégie de développement de formation en ligne. À cet égard, le Conseil souligne l'intérêt d'une des stratégies annoncées dans le *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*:

> *[...] une stratégie de développement de la formation à distance et de l'apprentissage en ligne est en cours d'élaboration afin d'accroître, d'une part, le nombre de personnes ayant recours à la formation à distance et, d'autre part, la synergie entre les actions des principaux acteurs dans ce domaine, et ce, à tous les ordres d'enseignement et dans les différents secteurs de formation.*

[illegible]

[illegible] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, 2002, p. [illegible].

[illegible] CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. [illegible]

[illegible] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, 2002, p. [illegible].

Cependant, l'apprentissage en ligne soulève des enjeux financiers considérables, en particulier sur le plan de la concurrence internationale. Le Conseil réaffirme cependant, comme il l'a fait antérieurement, que l'éducation est un bien public : *il importe d'insister avec force sur la place de ce bien public en tant que valeur fondatrice d'une société démocratique* [10]. L'article 12 de la *Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle* est éloquent à l'égard de la collaboration nécessaire entre l'État et, en l'occurrence, les établissements d'enseignement supérieur, afin que soit préservé le statut de bien public de l'éducation :

> *L'enseignement supérieur devrait être considéré comme un* ***bien public.*** *Si des sources diversifiées de financement sont nécessaires, le soutien public à l'enseignement supérieur et à la recherche reste essentiel pour assurer une mise en œuvre équilibrée de ses missions éducative et sociale* [11].

La *Politique québécoise à l'égard des universités* reconnaît d'ailleurs les universités comme un service public et cette volonté se reflète dans la *Stratégie pour l'internationalisation de l'éducation* qui vient d'être lancée par le ministre de l'Éducation.

PRIORITÉ 7

RENDRE DAVANTAGE ACCESSIBLE LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE POUR ASSURER LE PERFECTIONNEMENT ET LE RENOUVELLEMENT INTELLECTUEL, CULTUREL ET SOCIAL DES DIVERSES CLIENTÈLES.

L'importance de la formation tout au long de la vie

La formation tout au long de la vie est devenue une exigence incontournable dans la société actuelle, nul n'est besoin ici d'en faire la démonstration. Que l'on pense, par exemple, à la Commission internationale sur l'éducation au XXI^e siècle qui déclare, en 1996, que *le concept d'éducation tout au long de la vie est la clé de l'entrée dans le XXI^e siècle*; ou à la 5^e Conférence internationale sur l'Éducation des Adultes de 1997 qui affirme, dans son *Agenda pour l'avenir*, que les tendances sociales et économiques actuelles *se répercutent dans le domaine de l'éducation, où les responsables de systèmes éducatifs complexes s'évertuent à saisir les possibilités et à satisfaire les demandes nouvelles (...)* [12]. Une étude de l'OCDE affirme que, malgré un consensus clair sur ce principe, peu de pays ont réellement mis en place les bases d'un système de formation tout au long de la vie. Peu d'entre eux ont même déterminé quelles étaient les caractéristiques d'un tel système [13].

Le Québec a amorcé une réflexion sur la formation tout au long de la vie. En 1996, la Commission des États généraux sur l'éducation retient, comme 6e chantier prioritaire, *Traduire concrètement la perspective de formation continue* et propose un certain nombre de tâches visant à favoriser l'accès à cette formation [134]. La Commission mentionne que cette nouvelle perspective comporte des exigences pour le curriculum de la formation obligatoire, notamment pour le développement de nouvelles compétences qui sont définies dans le *Programme de formation de l'école québécoise* de 2001. La Commission a également recommandé au gouvernement l'élaboration d'une politique d'éducation permanente [135].

Le ministère de l'Éducation a retenu ces recommandations. Le plan d'action de 1997 propose de *donner un meilleur accès à la formation continue* et annonce le début de travaux conjoints avec le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. La réforme du curriculum de la formation obligatoire et la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* témoignent de l'intention du gouvernement d'ajuster l'offre et l'organisation de la formation aux nouvelles exigences de la société contemporaine. Toutefois, le Conseil note qu'actuellement il ne semble pas y avoir de mesures particulières pour les jeunes inscrits en formation professionnelle au secondaire. Il propose les trois axes d'intervention suivants.

La nécessité d'une vision systémique de la formation tout au long de la vie

La formation tout au long de la vie exige que l'on développe une vision systémique de l'éducation. Pour l'OCDE, la formation initiale constitue le socle sur lequel la formation ultérieure peut s'appuyer [136]. La participation à la formation continue est d'ailleurs en lien avec le niveau de formation atteint antérieurement. Par exemple, une étude récente montre que *l'éducation appelle l'éducation*, que les individus occupant les emplois les plus qualifiés dans une entreprise sont aussi les plus nombreux à accéder à la formation offerte par celle-ci [137].

L'augmentation du niveau de scolarité de l'ensemble de la population québécoise constitue donc un objectif fort important puisqu'elle favorise l'accès à la formation tout au long de la vie.

Une vision pluridimensionnelle de la formation tout au long de la vie

Dans son mémoire sur le projet de politique d'éducation des adultes, le Conseil soulignait l'importance de préserver une vision pluridimensionnelle de l'éducation des adultes et de la formation continue. Sa réflexion s'appuyait notamment sur la *Déclaration de la 5e Conférence internationale sur l'éducation des adultes de Hambourg* [138], ainsi que sur celle du Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXIe siècle à l'UNESCO (Rapport Delors) qui affirmait que :

> *L'éducation tout au long de la vie est une construction continue de la personne humaine, de son savoir et de ses aptitudes, mais aussi de sa faculté de jugement et d'action. Elle doit lui permettre de prendre conscience d'elle-même et de son environnement et de jouer son rôle social dans le monde du travail et dans la cité. Le savoir, le savoir-faire, le savoir-vivre ensemble et le savoir-être constituent les quatre aspects, intimement liés, d'une même réalité* [139].

Le Conseil reconnaît l'importance de la qualification du personnel et de la notion de l'employabilité. La richesse, tant individuelle que collective, est un objectif essentiel si l'on veut que la société québécoise préserve l'ensemble de ses services, ses institutions publiques et sa qualité de vie. Cependant, sans minimiser l'importance de la formation de la main-d'œuvre, le Conseil est aussi d'avis que l'éducation des adultes et la formation continue doivent répondre à l'ensemble des besoins et des aspirations des personnes et, notamment, des besoins en matière de citoyenneté.

La recherche de la cohérence

Le principal défi de la mise en œuvre de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* est d'assurer la cohérence de l'ensemble des services offerts en éducation des adultes et en formation continue [140]. Cette cohérence passe par une réconciliation entre les visions parfois divergentes, bien que légitimes, des différents acteurs touchés par l'éducation des adultes et la formation continue, et le Conseil propose que l'on s'appuie sur la reconnaissance de la diversité des besoins exprimés.

UN AXE D'INTERVENTION À L'ÉCHELLE DU SYSTÈME ÉDUCATIF : LA MISE EN PLACE D'UN DISPOSITIF CONCERTÉ DE VEILLE ÉDUCATIVE ET DE DIFFUSION DE L'INNOVATION EN ÉDUCATION

Au terme de sa réflexion sur les orientations et les priorités d'action, il est apparu essentiel au Conseil de proposer un axe d'intervention qui soutiendrait l'État dans sa fonction de gouverne de l'ensemble du système d'éducation. Comme l'organisation et l'architecture du système doivent tenir compte de la mouvance et de la diversité des besoins éducatifs de la société québécoise, le Conseil croit nécessaire de mettre en place un dispositif concerté de veille et de diffusion de l'innovation en éducation.

138. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Mémoire sur le projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*, Sainte-Foy, 2001, p. 3.

139. COMMISSION INTERNATIONALE SUR L'ÉDUCATION POUR LE XXIe SIÈCLE, *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO de la Commission présidée par Jacques Delors, 1996, p. 111.

140. PROULX, Jean-Pierre, « Le défi de l'éducation des adultes, la cohérence avant tout ! », *Bulletin de liaison du CEAA*, Automne 2002-Hiver 2003, p. 23.

POUR UN SYSTÈME ÉDUCATIF DE POINTE : CONSOLIDER LES ACTIONS EN MATIÈRE DE VEILLE, DE SOUTIEN ET DE DIFFUSION DE L'INNOVATION EN ÉDUCATION

Des activités de veille en éducation sont réalisées, tant au ministère de l'Éducation que dans les universités québécoises ou au Conseil lui-même, sans qu'il n'y ait de véritable articulation entre celles-ci. Par ailleurs, des actions novatrices sont menées sur tout le territoire québécois et à l'étranger.

En conséquence, le Conseil considère qu'il faut consolider et coordonner les actions en matière de veille et de diffusion de l'innovation en éducation pour soutenir l'État dans l'exercice de ses différentes fonctions.

Ce faisant, il serait possible, entre autres, de définir les paramètres d'un cadre d'adaptation et de renouvellement des pratiques éducatives qui prendraient en compte les différentes priorités présentées dans ce rapport. Par exemple, quels seraient les paramètres de ce cadre en matière de formation tout au long de la vie ou encore de formation à distance et en ligne, d'éducation à la citoyenneté ou d'offre de services éducatifs sur l'ensemble du territoire québécois ?

Étant donné l'importance de la veille en éducation et du soutien à l'innovation et à sa diffusion, le Conseil propose donc la mise sur pied d'un comité de travail dont la réflexion devrait porter sur un dispositif concerté en ces matières. Celui-ci devrait comporter notamment :

> des mécanismes de veille en éducation prenant appui :

- sur une analyse des tendances lourdes qui influencent ou exercent des pressions sur les attentes envers l'éducation et leurs conséquences possibles sur la capacité du système éducatif à poursuivre ses finalités et ses buts ;
- sur une valorisation et une diffusion des pratiques en éducation ou des modèles novateurs et porteurs d'avenir, provenant d'expériences des milieux scolaires locaux ;

> des mécanismes de mise en œuvre des ajustements continus du système d'éducation, tels qu'identifiés par les activités de veille.

Ce dispositif viendrait soutenir l'État dans la réalisation de ces fonctions et plus particulièrement des deux nouvelles fonctions qui ont été identifiées initialement par le Conseil dans son rapport annuel 2000-2001 et reprises au chapitre 1 du présent rapport. L'une de ces fonctions consiste *à la mise en place d'un cadre organisationnel favorisant l'adaptation et le renouvellement des pratiques éducatives*[141]. L'autre est d'assurer la vigie *à l'égard de l'évolution des pratiques éducatives dans le monde et aussi des changements de tous ordres susceptibles de les améliorer*[142].

141. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La gouvernance de l'éducation : logique marchande ou processus politique ?*, Rapport annuel 2000-2001 sur les états et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, 2001, p. 69.

142. *Ibid.*, p. 71.

DES EXEMPLES DE MÉCANISMES DE DIFFUSION DE L'INNOVATION

Comme nous l'avons vu, une des fonctions essentielles de l'État en matière d'éducation est d'assurer un cadre d'adaptation et de renouvellement des pratiques éducatives. Cette fonction vise à mettre en place un processus qui favorise une adaptation continue des pratiques d'éducation, à la lumière des innovations et des expérimentations locales. La nécessité de l'innovation pour le développement de la société québécoise n'est plus à démontrer. Le Conseil de la science et de la technologie [143] met clairement en évidence l'importance de la recherche en sciences sociales et humaines, notamment en sciences de l'éducation, de même que la nécessité du transfert des résultats de recherche. *La Politique québécoise de la science et de l'innovation* reconnaît également l'importance de soutenir le développement des innovations sociales et son intégration dans les services publics, sociaux ou communautaires [144].

Le Conseil présente ici quelques exemples qui pourraient inspirer la réflexion sur la mise en place d'un dispositif de diffusion de l'innovation en éducation et de soutien des pratiques innovatrices.

La revue *Vie pédagogique*, publiée par le ministère de l'Éducation

Créée par le ministère de l'Éducation en 1979, *Vie pédagogique* avait et a toujours comme mandat de contribuer de diverses façons à l'innovation dans la pensée et la pratique pédagogiques. Dès le premier numéro, le comité de rédaction annonçait clairement sa volonté de s'intéresser à la fois à la théorie et à la pratique et il est resté fidèle aux orientations de départ [145]. Le Conseil salue l'existence de cette revue qui joue un rôle important dans la diffusion des connaissances en matière d'éducation.

Rappelons que la revue *Vie pédagogique* s'inscrivait dans la suite du *Projet inventaire-analyse et diffusion des innovations* (IADI) [146] lancé par le ministère de l'Éducation en 1975, puis abandonné vers 1978.

Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)

La création du CTREQ fait suite aux consensus dégagés lors du Sommet du Québec et de la jeunesse. Il est issu de la volonté de différents organismes, préoccupés par la réussite scolaire et la lutte au décrochage, de favoriser la valorisation et le transfert des résultats de recherche. Son principal objectif est le suivant :

> *Ce centre est créé dans le but de devenir un organisme permanent voué à la valorisation de la recherche dans le domaine de la réussite scolaire et chargé d'assurer le transfert des connaissances et des expériences issues de cette recherche vers les milieux de pratique ainsi que leur transformation en produits dérivés utiles aux intervenants et aux bénéficiaires dans le domaine* [147].

143. CONSEIL DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE. *Innovation sociale et innovation technologique. L'apport de la recherche en sciences sociales et humaines*, Avis au ministre de la Recherche, de la Science et de la Technologie, Sainte-Foy, 2000, p. 11.

144. MINISTÈRE DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE. *Savoir changer le monde*, Politique québécoise de la science et de l'innovation, Québec, 2001.

145. Site de la revue *Vie pédagogique* : http://www.gesnrecit.meq.gouv.qc.ca/reform_fr/dor_ecole/vie_pedag.html, page consultée le 7 novembre 2002.

146. TÉTRAULT, Jean. *Projet inventaire-analyse et diffusion des innovations. Évaluation globale*, Service de la recherche, ministère de l'Éducation, 1978.

147. Site de Valorisation-Recherche Québec, http://www.vrq.qc.ca/version_imp/resume2.html, page consultée le 7 novembre 2002.

Le CTREQ s'est associé à plusieurs partenaires, notamment au ministère de l'Éducation, à la Fédération des commissions scolaires du Québec, à la Fédération des Cégeps, à la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE), à la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), au Centre interdisciplinaire de recherche sur l'éducation permanente (CIRDEP), à l'Association pour la recherche au collégial (ARC) et au *Center for Study of Learning and Performance*.

Le CTREQ a débuté ses opérations en septembre 2001 et a obtenu une subvention de 3,5 millions de *Valorisation-Recherche Québec*, afin de mettre en œuvre huit projets[148].

En France : le dispositif INNOVALO

Le ministère de l'Éducation nationale a développé deux mécanismes d'envergure visant la valorisation et la diffusion des innovations en éducation.

Un premier dispositif, créé en 1994 et appelé INNOVALO[149], est un réseau de valorisation de l'innovation, regroupant plusieurs académies[150], ayant pour objectif de repérer, de regrouper et de diffuser les pratiques pédagogiques innovantes. Des programmes de financement sont établis par le ministère de l'Éducation nationale afin de proposer à certaines écoles ou équipes professionnelles de formaliser leurs travaux en vue d'une diffusion. Les équipes sélectionnées bénéficient d'un soutien de la part des professionnels du réseau INNOVALO.

Le dispositif se caractérise par :

> une large part d'autonomie laissée aux académies pour choisir, dans un cadre nationalement défini, les orientations qui correspondent le mieux à leur réalité (...) ;

> une formalisation – description et analyse – par les acteurs eux-mêmes, qui est au cœur de ce dispositif (...) ;

> un accompagnement favorisant la formalisation des actions innovantes. Dans les académies, les accompagnateurs suivent sur le terrain les équipes et leur apportent une aide qui porte sur l'action, la réflexion et l'écriture (...) ;

> une démarche de contractualisation entre les équipes et le recteur : les enseignants innovants s'engagent à formaliser sur deux ans leur expérience et bénéficient pour ce travail spécifique d'écriture d'un accompagnement et d'une rétribution ;

> des échanges entre pairs, occasions enrichissantes de confrontations et de problématiques ;

> des modalités diverses de valorisation : recueil d'actions innovantes signalées par les enseignants qui acceptent de les communiquer, (...)[151].

148. LAFERRIÈRE, Michèle. *Décrochage scolaire, le milieu des affaires au pilori*, Le Soleil, samedi 31 août 2002, p. D2.

149. Réseau INNOVALO. http://www.ac-orleans-tours.fr/innovalo/ress/sites/htm

150. La France compte actuellement 31 académies, toutes dirigées par un recteur qui représente l'autorité centrale du ministère de l'Éducation nationale, au niveau régional.

151. Site du dispositif dans l'Académie de Dijon : www.ac-dijon.fr/"

Le dispositif INNOVALO donne lieu à des collaborations variées : le ministère de l'Éducation nationale, les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) pour l'aspect recherche et publication, etc. Il s'agit d'un dispositif que l'on dit *en évolution*.

Le Conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire

Le ministère de l'Éducation nationale a également créé, en octobre 2000, le **Conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire** ayant comme mission *de mettre en lumière la capacité du système éducatif d'innover au service de ce qui est l'essence de sa mission, la réussite des élèves*[152]. Ce Conseil peut se pencher sur tous les ordres d'enseignement et comprend un président, cinq membres de droit et 35 membres nommés par le ministre, en fonction de leur compétence en matière d'innovation.

Ce Conseil national *est chargé de* :

> *proposer au ministre de l'Éducation nationale, les orientations d'une politique claire en matière d'innovation* ;

> *identifier, soutenir, impulser, expertiser et évaluer des pratiques innovantes en vue d'améliorer la réussite scolaire* ;

> *mettre en place des moyens d'accompagnement répondant aux besoins des innovateurs de terrain* ;

> *diffuser largement les pratiques innovantes les plus diversifiées pour qu'elles irriguent le système et contribuent à sa faculté de changement* ;

> *organiser le débat sur l'innovation avec les responsables du système éducatif, les chercheurs spécialistes, les représentants des associations ou des mouvements pédagogiques, les experts étrangers* ;

> *remettre chaque année au ministre un rapport sur ses travaux, présentant les observations et propositions*[153].

Le Conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire se réunit en assemblée plénière trois ou quatre fois par an et bénéficie des services d'un secrétariat général de six personnes. Des groupes de travail peuvent être constitués pour des besoins particuliers.

152. Site du Conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire, www.education.gouv.fr/innovation/conseil.htm , page consultée le 7 novembre 2002.

153. MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale et du ministère de la Recherche*, n° 39 du 2 novembre 2000. www.education.gouv.fr/bo/2000/39/sorga.htm, page consultée le 7 novembre 2002.

CONCLUSION

Dans ce deuxième chapitre, le Conseil a fait état des orientations et des priorités qui devraient, à son avis, constituer des objectifs incontournables dans les dix prochaines années. À la suite de sa réflexion sur les acquis du système éducatif et sur les principaux défis qui l'attendent, le Conseil juge que deux orientations fondamentales doivent guider l'État dans ses interventions en éducation.

La première orientation est celle d'augmenter, de façon substantielle, la réussite scolaire des jeunes de moins de 20 ans. Que le plus grand nombre de jeunes obtiennent avant vingt ans, au minimum, un diplôme du secondaire est une exigence incontournable et impérative si on veut leur ouvrir les portes de la société de demain. Pour ce faire, il faut s'attaquer, de toute urgence, au problème d'abandon scolaire, notamment chez les garçons.

Afin de relever ce défi, le Conseil identifie trois priorités : assouplir l'architecture du système scolaire en diversifiant les voies de formation, mobiliser la communauté par des maillages de services auprès des élèves et préserver l'accès à des services de qualité sur l'ensemble du territoire québécois, en portant une attention toute particulière aux besoins des régions. Le Conseil juge aussi que l'on doit prendre garde à ne pas faire de l'objectif de la réussite scolaire un simple vœu pieux ou un idéal inaccessible. Le taux d'obtention d'un diplôme du secondaire chez les moins de 20 ans peut et doit progresser. Le Conseil en est profondément convaincu. Au-delà de la nécessaire réflexion, l'État québécois et ses divers partenaires doivent conjointement, au prix d'efforts considérables il est vrai, s'attaquer aux obstacles à la réussite scolaire chez les jeunes. Voilà les tâches les plus urgentes.

La seconde orientation concerne la capacité de l'éducation à assurer en permanence une éducation pertinente et de qualité. Pour le Conseil, l'analyse de la conjoncture actuelle et des défis de la société exige un système éducatif qui soit toujours en mesure d'offrir des services qui répondent à l'ensemble des besoins des citoyens. Il faut donc mettre en place un dispositif d'ajustement continu qui sache, de manière rapide et efficace, arrimer le curriculum aux besoins des jeunes et de la société et tirer parti des innovations éducatives d'ici ou d'ailleurs. Un tel dispositif pourra donc donner voix aux initiatives des communautés locales, les soutenir et même les susciter. Les priorités que le Conseil énonce constituent des leviers qui permettront au système scolaire québécois de refléter cette intention.

Il importe aussi de renforcer l'identité culturelle et les acquis démocratiques et de développer un espace civique commun, notamment par le partage de notre héritage culturel et l'éducation à la citoyenneté. Il faut également soutenir la participation des collèges et des universités à la société du savoir et leurs initiatives sur le plan international. Il faut, enfin, mettre en œuvre et rendre davantage accessible la formation tout au long de la vie, non seulement pour mieux répondre aux besoins du monde du travail et des personnes en emploi, mais aussi dans une perspective de développement global de la personne.

En dernier lieu, le Conseil propose que les fonctions de veille en éducation, de soutien et de diffusion de l'innovation soient pleinement assumées par l'État. Par la consolidation de ces activités, l'État pourrait assurer aux Québécois un système éducatif offrant une formation pertinente et de qualité, favorisant la réussite scolaire du plus grand nombre.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le Conseil est persuadé qu'il faut continuer à augmenter le niveau de scolarisation de la population et à favoriser la réussite du plus grand nombre, en minimisant les échecs et les occasions d'exclusion. Il faut aussi viser à donner aux jeunes une formation qui sache mieux répondre à leur potentiel et à leurs aspirations, afin de mieux les préparer à une vie active dans un monde en continuel changement. D'autres sociétés montrent que c'est une entreprise ardue mais réaliste. Une des tâches majeures est d'insuffler dans le système d'éducation suffisamment de souplesse pour qu'il permette non seulement d'atteindre les objectifs d'éducation ambitieux qui doivent être ceux du Québec, mais aussi de faire face aux nouveaux besoins et aux transformations de la société à mesure qu'ils se présentent et, si possible, de les anticiper.

Le milieu de l'éducation, on le sait, est confronté à des défis majeurs, mais aussi à des problèmes sérieux et persistants. Des mesures correctives ont été prises dont certaines ont connu du succès. Mais à plusieurs reprises, les actions n'ont pas donné les résultats espérés et, dans certains cas, ont même ajouté des obstacles plutôt que de les lever, notamment dans le secteur de la formation professionnelle et de la formation technique.

Dans l'ensemble, les mesures mises en œuvre ne paraissent pas avoir été à la hauteur des défis, soit parce qu'elles manquaient d'ambition, soit parce qu'elles ne s'attaquaient pas de front à l'un des principaux obstacles de l'éducation : le manque de souplesse du système, qui oblige les jeunes à emprunter une voie unique et uniforme jusqu'à la fin du secondaire. Beaucoup trop de jeunes entrent donc dans un système auquel ils doivent se conformer plutôt que de s'engager pleinement dans un milieu qui sache stimuler leur potentiel. Un tel cheminement ne convient pas toujours à la variété des aptitudes et des intérêts des jeunes. On pense en particulier à ceux dont les valeurs ou les styles d'apprentissage sont concrets ou techniques. On pense aussi aux garçons ou à ceux et celles qui viennent de certains milieux socio-économiques dont les caractéristiques doivent être mieux prises en compte. Or, plusieurs pays européens montrent que l'on peut associer diversification des voies de formation, nouveaux modes d'apprentissage avec réussite scolaire, personnelle et sociale.

Le Conseil est conscient que la réforme en cours vise justement à diversifier les voies de formation à compter du deuxième cycle du secondaire, tout en enrichissant des apprentissages qui donneront aux jeunes une solide formation de base qui leur sera utile tout au long de la vie. Pour l'heure, ce volet de la réforme n'est pas encore connu. En outre, on perçoit mal ce qui est en préparation pour la formation professionnelle, bien qu'un programme expérimental de diversification des voies de formation en cinq volets ait été mis sur pied au secondaire en 1995. On s'interroge aussi sur la manière dont le secteur professionnel sera harmonisé avec l'enseignement collégial pour faciliter le passage de l'un à l'autre.

Il faut profiter de la réforme en cours pour promouvoir des objectifs ambitieux. C'est pourquoi le Conseil juge nécessaire que les partenaires de l'éducation se donnent deux orientations exigeantes pour les dix prochaines : la réussite du plus grand nombre de jeunes avant l'âge de vingt ans et l'ajustement continu des curriculums aux besoins des personnes et de la société. Celles-ci visent à faciliter le passage à un système d'éducation centré sur la personne, inclusif et souple. Ce passage devra se faire dans la continuité de ce qui est déjà entrepris, non seulement pour prévenir les ruptures que le système d'éducation a connues, mais aussi pour donner aux milieux locaux de l'éducation le temps d'expérimenter les innovations et de réaliser les changements appropriés.

Pour atteindre les objectifs exigeants contenus dans ces deux orientations, le Conseil propose sept priorités d'action. Il propose aussi la mise en place d'un dispositif de veille et de soutien à l'innovation en éducation, afin de parachever la mise à jour du système d'éducation et de mieux préparer les jeunes à participer à leur développement et à celui de la société. Plusieurs conditions paraissent essentielles à la réalisation de ces objectifs exigeants.

Il faut repenser les filières de formation à partir du secondaire, et notamment celles de la formation professionnelle et de la formation technique, de manière à ce que chacune d'elles devienne une voie normale de formation pour les jeunes. En effet, ces filières doivent s'arrimer au potentiel des jeunes, notamment à ceux des garçons, et être valorisées non seulement par les parents et les jeunes, mais aussi par le milieu de l'éducation lui-même et ses partenaires. Le monde du travail aussi devra s'associer à la valorisation des diplômes et des filières de formation professionnelle et de formation technique.

Il importe d'utiliser de manière concertée, tous les moyens mis actuellement à la disposition des partenaires de l'éducation. Mais il faut aussi et surtout déployer les ressources nécessaires pour la mise en œuvre de ces nouveaux chantiers, en tenant compte des capacités et des besoins des communautés locales. Celles en région méritent une attention toute particulière puisqu'elles font face aux problèmes les plus aigus de décroissance démographique, de migration des jeunes et, avec l'île de Montréal, d'abandon scolaire.

Pour sa part, l'État devra continuer à jouer un rôle de premier plan dans le système d'éducation. Il doit garantir la cohérence du système d'éducation, la qualité de l'éducation sur tout le territoire et un arrimage aux finalités sociales et aux besoins de la population. Il doit aussi garantir l'imputabilité du système d'éducation envers la population. Toutefois, l'État doit favoriser et appuyer de plus en plus une gestion aussi proche que possible des besoins des élèves et des communautés locales, tout en recherchant un mode d'intervention qui mise sur les grandes orientations et les grands encadrements.

Pour le Conseil, il est essentiel de donner suite aux priorités d'action proposées, d'investir les ressources nécessaires à leur mise en œuvre et de leur laisser le temps de porter fruit localement. Compte tenu de l'ambition des objectifs visés, il paraît réaliste de penser, surtout dans le présent contexte des réformes, qu'il faudra des efforts soutenus pendant les dix prochaines années. Tant mieux si ces objectifs se réalisent plus rapidement.

BIBLIOGRAPHIE ET AUTRES RÉFÉRENCES

ASSOCIATION DES UNIVERSITÉS ET DES COLLÈGES DU CANADA (AUCC). *De l'intention à la réalité. Une analyse des stratégies d'internationalisation des universités canadiennes*, Ottawa, avril 2001.

BABY, Antoine, et autres. *Le cheminement particulier visant l'insertion sociale et professionnelle des 16 à 18 ans : sept études de cas*, CRIRES, Sainte-Foy, 1996.

BOLDUC, Benoît. *La formation à distance au Québec. Portrait de la situation*, Rapport préparé par la direction du Comité conseil de la formation à distance dans le cadre de l'évaluation de l'organisation de la formation à distance au Québec, juin 2002.

BONIN, Gisèle. *Profil des activités internationales des cégeps*, Fédération des cégeps, Cégep international, janvier 2000.

BUSSIÈRE, Patrick et autres. *À la hauteur : la performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences : étude PISA de l'OCDE : premiers résultats pour les canadiens de 15 ans*, Ministère de l'Industrie, Ottawa, 2001.

BUTLIN, George. « Déterminants de la poursuite d'études postsecondaires », *Revue trimestrielle de l'éducation*, Statistique Canada, vol. 5, n° 3, 1999, p. 9-35.

CHAMPOLLION, Pierre. *Observatoire européen de l'école rurale. Description du projet et des activités du réseau*, www.grenoble.iufm.fr/rural/[illegible].pdf, page consultée en novembre 2002.

COMITÉ AVISEUR DE SOLIDARITÉ JEUNESSE. *Bilan de l'an 1 de Solidarité jeunesse : sommaire*, Emploi et solidarité sociale, Québec, 2002.

COMITÉ CONSULTATIF POUR L'APPRENTISSAGE EN LIGNE. *L'évolution de l'apprentissage en ligne dans les collèges et les universités : un défi pancanadien*, Rapport présenté au Conseil des ministres du Canada et à Industrie Canada, Ottawa, février 2001.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE). *Offrir la profession en héritage*, Avis du Comité sur la formation et la profession enseignante, Québec, 2002.

COMITÉ DE TRAVAIL SUR L'INTÉGRATION DES JEUNES DANS LA FONCTION PUBLIQUE QUÉBÉCOISE. *D'ici 10 ans, 21 000 nouveaux visages!*, Québec, novembre 2001.

COMITÉ MIXTE SUR LA BAISSE DES EFFECTIFS SCOLAIRES DANS LE RÉSEAU COLLÉGIAL PUBLIC. *Baisse de l'effectif scolaire dans le réseau collégial public. État de situation et voies de solution*, Québec, 2002.

COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL. *L'évaluation des programmes d'études*, Cadre de référence, janvier 1994.

COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL. *La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial : sa mission et ses orientations*, Document d'orientation, janvier 1994.

[illegible]

[illegible] 183

[illegible] 187

[illegible] 191

[illegible] 195

[illegible] 199

[illegible] 203

[illegible] 207

[illegible] 211

[illegible] 215

[illegible] 219

[illegible] 223

[illegible] 227

[illegible] 231

[illegible] 235

[illegible] 239

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Réussir un projet d'études universitaires: des conditions à réunir*, Sainte-Foy, avril 2000.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La gouverne de l'éducation : logique marchande ou processus politique ?, Rapport annuel 2000-2001 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Sainte-Foy, 2001.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La gouverne de l'éducation : logique marchande ou processus politique ?, Rapport annuel 2000-2001 sur l'état et les besoins de l'éducation*, version abrégée, 2001.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec*, Sainte-Foy, mars 2001.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Mémoire sur le projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*, Sainte-Foy, 2001.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour un passage réussi de la formation professionnelle à la formation technique. Modification au Règlement sur le régime des études collégiales*, Sainte-Foy, mars 2001.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite*, Sainte-Foy, 2002.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite*, version abrégée, Sainte-Foy, 2002.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Les universités à l'heure du partenariat*, Sainte-Foy, 2002.

CORBO, Claudia. « Les enjeux essentiels d'une réforme scolaire annoncée », *Vie pédagogique*, novembre-décembre 2001, p. 6-9.

DALLAIRE, Louis, et autres. *Le partenariat en formation professionnelle et continue, Rapport de mission, Séminaire de perfectionnement Québec-Lyon, du 12 au 20 octobre 2001*, Association des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement du Québec, janvier 2002.

DELAGRAVE, Rolande et Richard BERTRAND. *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention cohérente et des services mieux harmonisés*, CORSAMEQ 2000-2001, septembre 2001, www.ulaval.ca/crires/pdf/rapport.pdf.

DUMAS-POIRIER, Micheline et Philippe DUPUIS. *Le système d'éducation au Québec, 2e édition*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, 1995.

DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA. Facteurs à risque élevé associés à la pauvreté et à l'exclusion, www.drhc.gc.ca, *La recherche appliquée*, Bulletin, vol. 6, n° 1, 2001, p. 1-4.

DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA. « Le Canada perd-il ses plus brillants éléments au profit des États-Unis ? », *La recherche appliquée*, Bulletin, vol. 6, n° 1, 2001, p. 34-37.

DORAY, Pierre. « *La participation à la formation en entreprise au Canada : quelques éléments d'analyse* », *Formation emploi*, n° 66, 1999, p. 21-38.

DURAND-DROUHIN, Marianne. « L'évolution récente et enjeux des politiques de formation professionnelle dans les pays de l'OCDE », *Actes de la conférence internationale sur la formation professionnelle et technique. Les relations entre la formation et le monde du travail : enjeux et pratiques*, Montréal, 9 et 10 novembre 1999, p. 2-28.

EMPLOI-QUÉBEC et COMITÉ NATIONAL DES SERVICES AUX ENTREPRISES DES CÉGEPS ET DES COMMISSIONS SCOLAIRES. *L'apprentissage virtuel au Québec*, février 2002.

EVANS, Peter. *Des services efficaces pour les enfants et les familles à risque*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Paris, OCDE, 1994.

FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC. *Guide en vue de l'élaboration d'un plan de relève des directions d'établissement*, Sainte-Foy, 2002.

FILION, Gérard. *Le Devoir*, 20 novembre 1987.

GAUTHIER, Madeleine, et autres. *Être jeune en l'an 2000*, Sainte-Foy, PUL, 2000.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. Projet de loi 109, *Loi sur l'Observatoire québécois de la mondialisation*, sanctionné le 8 novembre 2002.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire, des services complémentaires et des services particuliers*, L.R.Q., c. I-13.3, a.447, article 23.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RELANCE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES AU SECONDAIRE ET DE LA FORMATION TECHNIQUE. *La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever*, Ministère de l'Éducation, Québec, 1995.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LE CURRICULUM. *Réaffirmer l'école*, Rapport du Groupe de travail sur le curriculum, Québec, 1997.

GROUPE D'ÉTUDES SUR LES ÉCOLES EFFICACES. *Bien faire, mieux faire !*, Rapport du Groupe d'étude sur les écoles efficaces, Toronto, juin 2001.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LES PROFILS DE FORMATION AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE. *Préparer les jeunes au 21e siècle*, Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, Québec, juin 1994.

INSTANCE, David. *Quel avenir pour nos écoles ?*, Paris, OCDE, 2001.

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC. *Portrait social du Québec. Données et analyses*, Québec, Publications du Québec, 2001.

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC. *Savoir stat. bulletin sur l'économie du savoir*, vol. 2, n° 3, avril 2002.

KREYSING, Matthias. « Enseignement professionnel aux États-Unis : réformes et résultats », *Revue européenne Formation professionnelle*, n° 23, mai-août, 2001/II, p. 29-38.

LAFLAMME, Michel P. , Hélène BERGERON et Catherine KANANI. « Les centres de ressources multidisciplinaires (CRM) [de la région Chaudière-Appalaches]: un modèle de service adapté », *Apprentissage et socialisation*, vol. 19, n° 1, 1999, p. 43-53.

LALONDE, André. *Les contenus et les stratégies d'apprentissage pour vivre ensemble au XXI^e siècle*, Rapport du Canada pour la 46^e Conférence internationale de l'éducation, Toronto, CMEC, 2001.

LAMARRE, Jean. *Le concept de réussite et d'échec scolaires*, Document de travail, Conseil supérieur de l'éducation, Sainte-Foy, 20 juillet 2001.

LEGENDRE, Rénald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, 1993.

LEMIEUX, André (dir). *Lois, structures et fonctionnement du milieu scolaire québécois*, Montréal, Éditions Nouvelles, 1995.

LEMIEUX, André. *L'organisation de l'enseignement au Québec*, Éditions Nouvelles, Montréal, 1995.

LEMIEUX, Vincent. *L'étude des politiques publiques. Les acteurs et leur pouvoir*, Sainte-Foy, PUL, 1995.

LEVIN, Benjamin. *Knowledge and action in education policy and politics*, Paper presented to the Conference Issues dans Canada Education, Ottawa, November 2001.

MARCOUX, Jean-Raymond. *Le changement de génération chez le personnel des cégeps : un état de la question*, Québec, ENAP, 2001.

MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE, DES PÊCHERIES ET DE L'ALIMENTATION. *Cadre de référence. Planification stratégique*, Direction de la planification, Québec, juin 2000.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Passeport pour la prospérité*, http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/job/passport/index.html#avantageux.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA RECHERCHE ET DES AFFAIRES RELIGIEUSES (NORVÈGE). http://odin.dep.no/ufd/engelsk/education/014081-120036/index-dok000-b-n-a.html, page consultée le 1^er novembre 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Notre force d'avenir : l'éducation*, Québec, 1991.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, Québec, avril 1993.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'école tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Prendre le virage du succès*, Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, Québec, 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, 1998-2002, Québec, 1998.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Une école d'avenir*, Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, Québec, 1998.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 15, Québec, mai 2000.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Pour mieux assurer notre avenir collectif*, Politique québécoise à l'égard des universités, Québec, 2000.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Suivi des indicateurs stratégiques 2000-2003*, Québec, 2000.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Lire, écrire, communiquer, réussir !*, Plan d'action pour la valorisation du français, langue d'enseignement, Québec, 2001.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Plan stratégique 2000-2003*, Québec, Mis à jour en 2001.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, 2001.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé*, Stratégie d'intervention pour les écoles secondaires, Québec, 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *À chacun son rêve. L'approche orientante*, Québec, 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel au secteur des jeunes, selon l'ordre d'enseignement, la classe, le type de formation au secondaire, la langue d'enseignement et le réseau, en 2001-2002*, Direction des statistiques et des études quantitatives, Québec, 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Indicateurs de l'éducation*, Québec, édition 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (DASSC), Québec, 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Pour réussir l'internationalisation de l'éducation... Une stratégie mutuellement avantageuse*, Québec, 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise-Enseignement secondaire, 1er cycle*, Document de travail aux fins de validation, Québec, 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de soutien à l'école montréalaise, 2002-2003*, Québec, 2002.

MINISTÈRE DE L'INDUSTRIE ET DU COMMERCE. Direction générale de la planification, Direction de l'analyse économique, *L'économie du savoir*, Québec, janvier 2001, http://www.mic.gouv.qc.ca/economie-savoir/index.html, page consultée le 1er novembre 2002.

MINISTÈRE DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE. *Savoir changer le monde*, Politique québécoise de la science et de l'innovation, Québec, 2001.

MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX DU QUÉBEC. *Stratégie d'action pour les jeunes en difficulté et leur famille*, Québec, 2002.

MINISTÈRE DES RÉGIONS. *Des communautés rurales innovantes pour une occupation dynamique du territoire québécois*, Politique nationale de la ruralité, Québec, 2000.

MINISTÈRE DES RELATIONS AVEC LES CITOYENS ET DE L'IMMIGRATION. *Plan stratégique 2001-2004*, Québec.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION. *A Nation at Risk*, United States, Department of Education, 1983.

OBSERVATOIRE DES SCIENCES ET DES TECHNOLOGIES. *Les flux migratoires du personnel hautement qualifié au Québec*, Montréal, mai 2000.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. *Analyse des politiques d'éducation, Enseignement et compétences*, Paris, OCDE, 2001.

PAGÉ, Michel, Julie PROVENCHER et Diana RAMIREZ. *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*, Étude faite pour le Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de son avis intitulé *Pour un accueil réussi des élèves des communautés culturelles*, Sainte-Foy, 1993.

PROST, Antoine. *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*, Rapport remis à MM. les ministres de l'Éducation nationale et de la Recherche par le Groupe de travail constitué par M. Antoine Prost, juillet 2001, www.ladocfrancaise.gouv.fr/BRP/notices/014000799.html.

PROULX, Jean-Pierre. « Le défi de l'éducation des adultes : la cohérence avant tout ! », *Bulletin de liaison de l'ICEA*, Automne 2002/Hiver2003, p. 23.

RÉGIE RÉGIONALE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX DE L'OUTAOUAIS. *Orientations relatives au Fonds de développement social et milieux en santé*, 2002-2005.

SAINT-PIERRE, Céline. « Les défis de l'éducation au Canada et au Québec dans le contexte de la mondialisation et de la continentalisation. Éléments de réflexion », Actes du colloque *Des Amériques solidaires pour le droit à l'éducation*, Fédération nationale des enseignantes et des enseignantes du Québec (FNEEQ-CSN), Outremont, Lanctôt, 2001, p. 37-49.

SECRÉTARIAT À LA JEUNESSE. Déclaration commune faisant état des consensus dégagés par les participants associés au Sommet du Québec et de la jeunesse, http://www.mce.gouv.qc.ca/l/html/12015018.html, page consultée le 7 novembre 2002.

SECRÉTARIAT À LA JEUNESSE. *La jeunesse au cœur du Québec*, Plan d'action jeunesse 2002-2005, Québec, 2002.

SECRÉTARIAT DU COMITÉ DES PRIORITÉS DU MINISTÈRE DU CONSEIL EXÉCUTIF. *Nouvelles dispositions de la politique familiale. Les enfants au cœur de nos choix*, Québec, 1997.

SECRÉTARIAT DU COMITÉ DES PRIORITÉS DU MINISTÈRE DU CONSEIL EXÉCUTIF. *Planification stratégique. Document de référence 2001*, Québec, septembre 2000.

SIMARD, Sylvain. *Globalisation : quels enjeux pour les universités ?*, notes pour une allocution du ministre de l'Éducation du Québec, Musée du Québec, jeudi 19 septembre 2002, www.meq.gouv.qc.ca/MINISTRE/ministre.htm.

STATISTIQUE CANADA. « Exode et afflux de cerveaux : migration des travailleurs du savoir en provenance et à destination du Canada », *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 6, n° 3, 2000, p. 8-37.

TABLE ÉDUCATION-OUTAOUAIS. *Plan stratégique de développement de l'éducation en Outaouais : état de la situation, enjeux et priorités*, ministère de l'Éducation, Québec, mai 2000.

TÉTRAULT, Jean. *Projet inventaire-analyse et diffusion des innovations. Évaluation globale*, Service de la recherche, Ministère de l'Éducation, 1978.

TROTTIER, Claude. « Pour le développement de la recherche sur l'insertion professionnelle, Observatoire Jeunes et Société », *Bulletin d'information*, vol. 2, n° 2, décembre 2001, p. 1-2.

UNESCO. *L'Agenda pour l'avenir, 5e Conférence internationale sur l'Éducation des adultes*, 14-18 juillet 1997.

UNESCO. *La déclaration de Hambourg, 5e Conférence Internationale sur l'Éducation des adultes*, 14-18 juillet 1997.

UNESCO. *Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXIe siècle. Vision et action*, Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, Paris, octobre 1998.

UNICEF. *La situation des enfants dans le monde*, Genève, 2000.

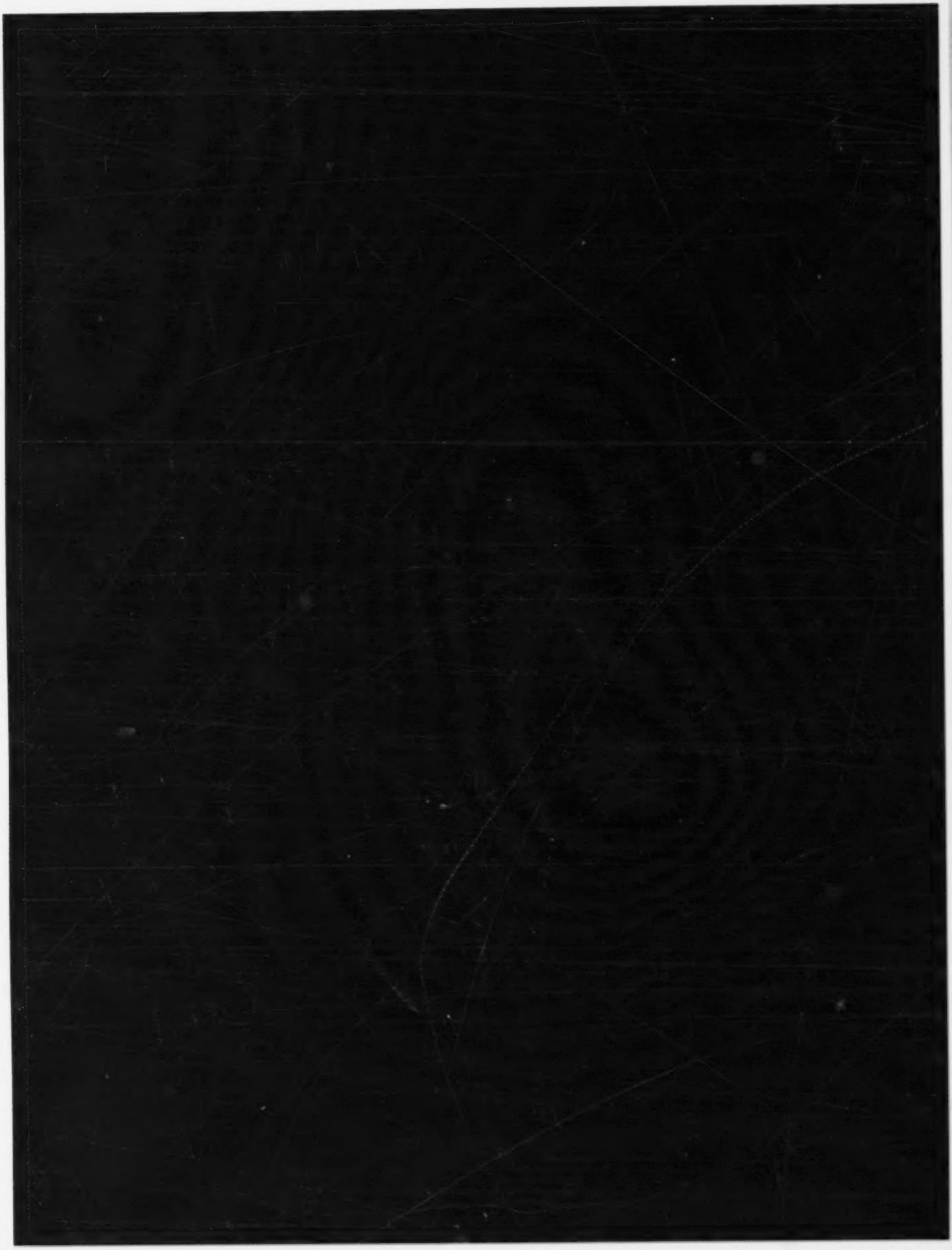
UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION. *Strategic Plan 2002-2007*, http://www.ed.gov./pubs/strapaln2002-2007/index.pdf.

VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL DU QUÉBEC. *Gestion de risques associés aux changements démographiques. Vérification d'envergure gouvernementale*, Rapport à l'Assemblée Nationale pour l'année 2000-2001, tome II, chapitre 2, 2001.

VILLE DE MONTRÉAL. *Interventions de la Ville de Montréal reliées à la persévérance, la réussite et la prévention du décrochage scolaire*, Montréal, mai 2002.

VOLPE, Richard. Le modèle CIFE et la méthodologie de l'étude de cas, dans Peter EVANS et autres (Ed.), *Des services efficaces pour les enfants et familles à risque*, Paris, Organisation de coopération et de développement économique, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 1996, p. 303-328.

VOLPE, Richard. *Services intégrés à l'école offerts aux enfants à risque : leçons apprises d'une décennie d'évaluation*, Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation (PPRE), Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC), Ottawa, 6-7 avril 2000, www.cmec.ca/stats/pcera/symposium2000/volpe.fr.pdf.



ANNEXE 1

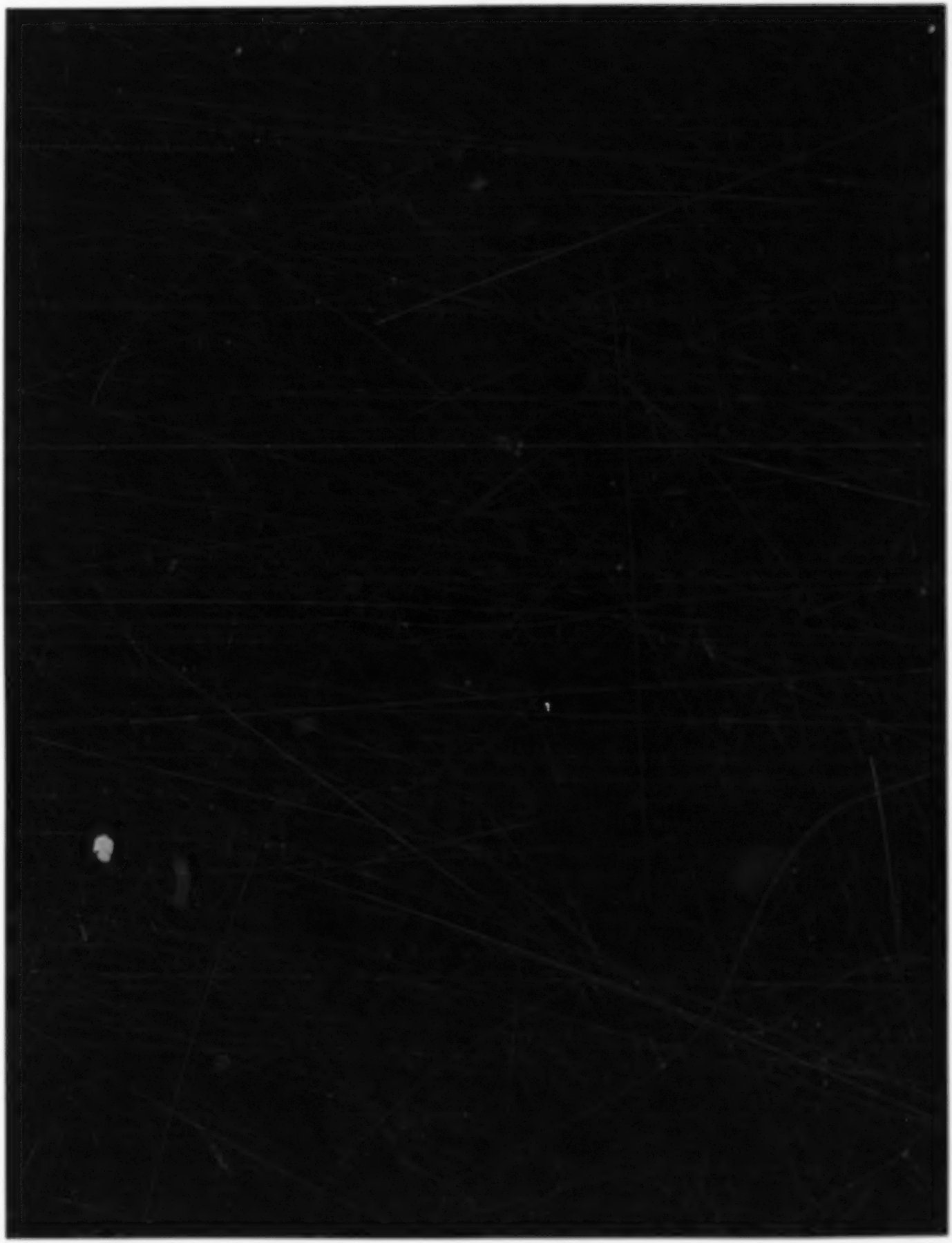
EFFECTIF SCOLAIRE À TEMPS PLEIN ET À TEMPS PARTIEL DU SECTEUR DES JEUNES, SELON L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT, LA CLASSE, LE TYPE DE FORMATION AU SECONDAIRE, LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LE RÉSEAU, EN 2001-2002, POUR L'ENSEMBLE DU QUÉBEC

Ordre d'enseignement et classe, type de formation au secondaire	Français		Langues amérindiennes ou inuktitut	
ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE	**89 199**	**10 096**	**852**	**100 147**
4 ans	14 453	910	309	15 672
5 ans	74 746	9 186	543	84 475
PRIMAIRE	**508 991**	**73 377**	**1 602**	**573 870**
cycle 1 – 1re année	79 292	10 177	617	90 086
cycle 1 – 2e année	81 528	10 436	591	92 555
cycle 1 – 3e année	3 886	116	24	4 026
cycle 2 – 1re année	83 457	10 446	323	94 226
cycle 2 – 2e année	86 210	10 981	42	97 233
cycle 2 – 3e année	1 725	20		1 745
5e année	87 148	10 610	4	97 762
6e année	85 745	10 591	1	96 337
SECONDAIRE	**398 450**	**47 778**	**4**	**446 232**
Général	**392 600**	**47 770**	**4**	**440 374**
1re année	92 904	10 577	3	103 484
2e année	84 366	9 796	1	94 163
3e année	77 579	9 556		87 135
4e année	71 165	9 172		80 337
5e année	66 586	8 669		75 255
Professionnel	**5 850**	**8**		**5 858**
DEP	5 440	1		5 441
ASP	12			12
AFP	398	7		405
TOTAL	**999 640**	**121 251**	**2 458**	**1 120 349**

EFFECTIF SCOLAIRE AU PROGRAMME D'INSERTION SOCIALE ET PROFESSIONNELLE DES JEUNES (ISPJ) 2001-2002

1re année	2 679
2e année	1 663
Total	**4 342**

Source : Ministère de l'Éducation, *Déclaration des clientèles étudiantes*, septembre 2002.



ANNEXE 6

ACCÈS AUX PROGRAMMES CONDUISANT AUX DIFFÉRENTS DIPLÔMES

	Admissibilité en vertu du régime pédagogique Préscolaire, primaire, secondaire	
De 5 à 16 ans Obligation de fréquentation entre 6 et 16 ans Droit jusqu'à 18 ans ou 21 ans si l'élève est handicapé	Enseignement primaire Programme d'études conduisant au DES	
16 ans au 30 septembre Et unités de 2e secondaire en F.-R.-M.[1] obtenues	Accès à un programme conduisant au DES, secteur des jeunes jusqu'à 18 ans (ou 21 ans si l'élève est handicapé)	Programme conduisant à une DEP L'élève devra poursuivre sa formation en F.-R.-M. en 3e secondaire
16 ans au 1er juillet [C'est-à-dire l'élève qui n'est plus assujetti à l'obligation de fréquentation scolaire.] L'élève doit fréquenter l'école jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire au cours de laquelle il a/aura l'âge de 16 ans.	Accès à un programme conduisant au DES, secteur des jeunes jusqu'à 18 ans (ou 21 ans si l'élève est handicapé)	Programme conduisant au DEP L'élève doit cependant ajouter aux exigences particulières du programme auquel il souhaite s'inscrire Poursuite de la formation générale au 2e cycle du secondaire afin d'acquérir la formation normalement exigée pour être admis dans ce programme d'études en FP
18 ans au 30 septembre, si aucune unité de 2e secondaire n'a été obtenue	Cheminements particuliers de formation visant l'intégration sociale et professionnelle (ISPJ)	
Si l'élève a obtenu les unités de 2e secondaire en F.-R.-M.		Programme conduisant au DEP L'élève doit cependant ajouter aux exigences particulières du programme auquel il souhaite s'inscrire Poursuite de la formation générale au 2e cycle du secondaire afin d'acquérir la formation normalement exigée pour être admis dans ce programme d'études en FP

1. Langue maternelle, langue seconde et mathématique.

[illegible]

[illegible]

	[illegible]
Format de suivi de formation Cela peut être sur support papier ou informatisé. Il doit permettre de suivre les actions de formation afin : - de déterminer les besoins de formation du reste du travail ; - d'établir des hypothèses de développement concernant les programmes de suivi de formation en question.	Les collègues, les commissions scolaires, les employeurs, le [illegible]
Étude préliminaire Il s'agit d'une étude préalable des besoins de formation des personnes ou groupes concernés de manière à déterminer les conditions nécessaires à l'élaboration ou à la révision des programmes d'études.	Les collègues, les commissions scolaires, les employeurs, le [illegible]
Analyse des résultats du travail L'analyse des résultats du travail vise à fournir des données essentielles pour la détermination des compétences particulières pour l'exercice d'un métier ou d'une profession. Elle est effectuée dans le cadre d'une étude de travailleurs employant la fonction de travail étudiée. Les personnes sont appelées à faire la description entre autres choses, des tâches, des opérations, des conditions de réalisation, des critères de rendement et des conditions de travail.	Des travailleurs participant à l'étude, les établissements, le conseil provincial de main d'œuvre / conseils.
Classification des fonctions de travail Cela peut être à deux volets s'il est nécessaire de classifier chaque fonction analysée, une fonction de travail dans l'un des volets d'enseignement concernés ou chaque une d'elles constituant l'objectif lui-même. La classification est fonctionnelle de l'offre de formation dans les deux volets et tient de l'environnement.	Le [illegible] une responsable de la classification.
Détermination des buts du programme et des compétences requises	Des experts du milieu de l'éducation / d'emploi et de celui
Validation du projet de formation	Les conseils provinciaux de main d'œuvre et les établissements concernés sont consultés.
Analyse des incidences financières	Les analystes sont soumis au [illegible]
Approbation du programme	Le programme est soumis au [illegible] et approuvé par le ministre de l'Éducation.
Implantation du programme	Les établissements scolaires

Source : [illegible]

[illegible]

- [redacted], Commission de l'enseignement secondaire, professeur, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Hull
- [redacted], Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires, directrice des programmes de maîtrise en développement régional et administration, Département des sciences humaines, Université du Québec à Rimouski
- [redacted], Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires, professeure, Université du Québec à Chicoutimi
- [redacted], Commission de l'éducation des adultes, directrice, Service Éducation permanente, Cégep Marie-Victorin
- [redacted], Commission de l'enseignement primaire, directrice, École Les Terrasses, Commission scolaire du Chemin-du-Roy

N.B. : fonctions occupées en 2001-2002.

LISTE DES PERSONNES ET DES ORGANISMES CONSULTÉS DANS LE CADRE DE L'ÉLABORATION DES RAPPORTS ANNUELS SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION *2000-2001* ET *2001-2002*

EN *2000-2001*[*]

LORS D'ACTIVITÉS DU CONSEIL

Conférenciers invités à l'assemblée plénière de juin 2000:

- **Claude Corbo**, professeur, Département de science politique, Université du Québec à Montréal
- **Norman Henchey**, professeur émérite, Université McGill

Tables rondes:

- **Pierre Fortin**, professeur, Département d'économie, Université du Québec à Montréal
- **Simon Langlois**, professeur, Département de sociologie, Université Laval
- **Pierre Lucier**, président, Université du Québec
- **Christian Rabitaille**, président, Fédération étudiante universitaire du Québec

LORS D'ACTIVITÉS DU COMITÉ DU RAPPORT ANNUEL

Rencontres avec des personnes-ressources:

- **Marc-André Deniger**, professeur, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
- **André Martin**, consultant
- **Claude Montmarquette**, professeur, Département de sciences économiques, Université de Montréal

Consultations réalisées par la permanence auprès des personnes suivantes:

- **Antoine Baby**, professeur à la retraite, éducation, Université Laval
- **Normand Baillargeon**, professeur, éducation, Université du Québec à Montréal
- **Vivian Barbot**, présidente, Fédération des femmes du Québec
- **Lise Bissonnette**, présidente-directrice générale, Grande bibliothèque du Québec
- **Pierre Beaulne**, conseiller, Centrale des syndicats du Québec
- **Gaétan Boucher**, président-directeur général, Fédération des cégeps
- **André Caron**, président, Fédération des commissions scolaires
- **Pierre Emery**, président sortant, Association montréalaise des directions d'établissements scolaires
- **Francine Forget**, directrice de la recherche, Fédération des cégeps
- **Jean-Paul Gagné**, directeur, journal *Les Affaires*
- **Madeleine Gauthier**, directrice, Observatoire des jeunes, INRS-Urbanisation-Culture-Société
- **Don Hastings**, vice-président, Association des administrateurs des écoles anglaises du Québec
- **Shane Lathburn**, président, Association des administrateurs des écoles anglaises du Québec
- **Anne Le Bel**, vice-présidente, Planification stratégique et communications, Conseil du patronat du Québec
- **Richard Martineau**, rédacteur en chef, journal Voir, Montréal

- **Jean Luc Migué**, économiste, Institut économique de Montréal
- **Louise Miller**, conseillère syndicale en formation, Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec
- **Réjean Morel**, directeur général, Fédération des commissions scolaires
- **Monique Richard**, présidente, Centrale des syndicats du Québec
- **Guy Rocher**, professeur, Centre de recherche de droit public, Université de Montréal
- **Serge Rodrigue**, président, Association québécoise du personnel de direction des établissements scolaires
- **Claude Ryan**, ex-ministre de l'Éducation au gouvernement du Québec
- **Gilles Taillon**, président, Conseil du patronat du Québec
- **Jean-Claude Tardif**, conseiller, Centrale des syndicats du Québec

N.B. : fonctions occupées en 2000-2001.

Membres de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ)

- **Gilbert Dionne**, recteur par intérim, Université du Québec à Montréal
- **Janyne M. Hodder**, principale et vice-chancelière, Université Bishop's
- **Robert Lacroix**, recteur, Université de Montréal
- **Jack Lightstone**, vice-recteur à l'enseignement et à la recherche, Université Concordia
- **Pierre Lucier**, président, Université du Québec
- **Anne Marrec**, directrice générale, Télé-Université
- **Pierre Reid**, recteur, Université de Sherbrooke
- **Bernard Shapiro**, principal et vice-chancelier, Université McGill
- **François Tavenas**, recteur, Université Laval
- **Jean-Marie Toulouse**, directeur, École des Hautes Études Commerciales

N.B. : fonctions occupées en 2000-2001.

Liste des organismes qui ont déposé un mémoire au Conseil:

- Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française (ACDEAULF)
- Association des collèges privés du Québec (ACPQ)
- Chambre de commerce du Québec (CCQ)
- Commission des partenaires du marché du travail (CPMT)
- Confédération des syndicats nationaux (CSN)
- Conseil interprofessionnel du Québec (CIQ)
- Consortium régional de recherche en éducation (CRRE)
- Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente (FAEUQ)
- Fédération des comités de parents de la province de Québec (FCPPQ)
- Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ)
- Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU)
- Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA)
- Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec (MEPACQ)

MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Jean-Pierre PROULX
Président

Rachida AZDOUZ
Responsable
Programme en relations interculturelles
Faculté d'éducation permanente
Université de Montréal

Robert CÉRÉ
Directeur à la retraite
École secondaire Marie-Anne
Commission scolaire de Montréal

Édith CÔTÉ
Vice-doyenne aux études
Professeure titulaire
Faculté des sciences infirmières
Université Laval

Marthe COUTURE
Directrice adjointe
Centre de formation professionnelle Riverside Park
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

David D'ARRISSO
Étudiant à la maîtrise en éducation
Assistant de recherche
Université du Québec à Montréal

Fernand DEGUISE
Consultant en éducation

Sophie DORAIS
Conseillère pédagogique
Service de la recherche et du développement
cegep@distance

Louise Elaine FORTIER
Enseignante en musique
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Pierre HARRISON
Directeur des études
Cégep du Vieux Montréal

Linda JUANÉDA
Directrice
École des Pins
Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles

Rosalie JUKIER
Professeure
Faculté de droit
Université McGill

Claude LESSARD
Professeur titulaire
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Aline LÉTOURNEAU
Directrice
Centre d'éducation des adultes de Bellechasse
Commission scolaire de la Côte-du-Sud

Eustathia MANIATIS
Directrice des services éducatifs
Commission scolaire Sir-Wilfrid-Laurier

Denis MÉNARD
Directeur
Groupe Développement et Partenariat

Directeur
Centre de développement des composites du Québec

Directeur
Institut du transport avancé du Québec
Cégep de Saint-Jérôme

Raymond MÉNARD
Conseiller
Municipalité de Plaisance
Membre du conseil d'administration
Régie régionale de la Santé et des Services sociaux de l'Outaouais

Marie-Josée ROY
Enseignante au secondaire
Commission scolaire des Navigateurs

Pâquerette SERGERIE
Membre du Conseil d'établissement
Ecole Gabriel-Le Courtois
Commission scolaire des Chic-Chocs

Marc ST-PIERRE
Directeur général adjoint
Commission scolaire de la Rivière-du-Nord

Brigitte TANGUAY
Directrice des services éducatifs
Collège Antoine-Girouard

Michel TOUSSAINT
Directeur général à la retraite
Cégep de La Pocatière

MEMBRE ADJOINT D'OFFICE

André VÉZINA
Sous-ministre de l'Éducation

SECRÉTAIRES CONJOINTES

Claire PRÉVOST-FOURNIER
Josée TURCOTTE

LES PERSONNES SUIVANTES ONT PARTICIPÉ À LA PRÉPARATION DE CE RAPPORT ALORS QU'ELLES ÉTAIENT MEMBRES DU CONSEIL DURANT L'ANNÉE 2001-2002 :

Céline SAINT-PIERRE
Présidente

Luc BOUVIER
Professeur de français
Collège de l'Outaouais

Miranda D'AMICO
Directrice du programme de maîtrise en étude du développement de l'enfant et professeure agrégée
Université Concordia

Hélène DUMAIS
Enseignante
École Jacques-Buteux
Commission scolaire du Chemin-du-Roy

Jean-Pierre RATHÉ
Directeur de l'éducation des adultes
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys